

VASCO LUÍS SILVA SANTOS AZINHEIRO

**A Utilização da Banda Desenhada nas Aulas de
História e Geografia do 3º Ciclo
e do Ensino Secundário**

Orientadora: Fernanda Maria Veiga Gomes

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais

Instituto de Educação

Lisboa

2014

VASCO LUÍS SILVA SANTOS AZINHEIRO

**A Utilização da Banda Desenhada nas Aulas de
História e Geografia do 3º Ciclo
e do Ensino Secundário**

Relatório de Iniciação à Prática apresentado para obtenção do Grau de Mestre em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no Curso de Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Professora Doutora Fernanda Maria Veiga Gomes

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais

Instituto de Educação

Lisboa

2014

Agradecimentos

À Professora Fernanda Veiga Gomes, pela sua dedicação e disponibilidade durante a orientação.

Às professoras orientadoras do estágio, Luísa Soares e Madalena Mota e aos alunos do 3º Ciclo e do Ensino Secundário que me ajudaram a pôr em prática esta experiência.

Aos meus pais e ao meu irmão pela sua ajuda inextinguível.

Resumo

As crianças e os jovens de hoje vivem imersos nas imagens, crescem com elas, exprimem-se por elas; são constantemente solicitados pela televisão, pelos computadores, mas também pela Banda Desenhada. A BD carrega um aspecto motivacional que pode e deve ser aproveitado pelo universo escolar, nomeadamente em actividades pedagógicas relacionadas com o ensino e a aprendizagem das matérias programáticas de História e Geografia. Na presente investigação fazemos uma análise das valências da BD no ensino e para vislumbrar melhor a relação da BD com os alunos do 3º Ciclo e ensino Secundário, assentamos a nossa pesquisa numa investigação de cariz descritivo/qualitativo. Através da aplicação da BD nas aulas de História e Geografia, observamos a partir dos dados recolhidos nas aulas e das anotações pessoais, os comportamentos dos alunos face à aprendizagem que foi realizada. As conclusões demonstram o interesse dos alunos, pelo que a aplicação da BD se torna um recurso pedagógico e didáctico fundamental no desenvolvimento das capacidades de observação, interpretação e síntese, numa construção salutar da oralidade e potencialização da criatividade e da imaginação dos alunos, no combate à iliteracia textual e visual, tal como no desenvolvimento do espírito crítico e do sentido de humor.

Palavras-chave: Banda Desenhada; História; Geografia; recurso didáctico;

Abstract

Children and youngsters of today live immersed in images, grow with them and express themselves through them; they are constantly engaged by television and computers, as well as by comics. Comics convey a motivational aspect that can and should be taken advantage of by the academic world, namely in pedagogical activities related to the teaching and learning of programmatic materials of History and of Geography. In the current investigation, we make an analysis of the efficacy of comics in education and, in order to take a better glimpse of the relationship of comics with students attending Middle and High School, we based our research on an investigation of a descriptive/qualitative nature. Through the application of comics to History and Geography classes, from the data gathered in the classrooms and personal annotations, we observe the students' behaviour through the learning process. The conclusions notably demonstrate their interest and, therefore, the application of comics becomes an essential pedagogical and didactic resource in the development of observation, interpretation and synthesis capacities, within a salutary construction of articulation and the potential for creativity and the imagination of the students, in the fight against textual and visual illiteracy, just as in the development of their insight and sense of humour.

Keywords: Comics; History; Geography; didactic resource;

Índice

Agradecimentos.....	3
Resumo.....	4
Índice.....	6
Introdução.....	9
PARTE I. Enquadramento Teórico da investigação.....	16
Capítulo 1. A Banda Desenhada e a sua pertinência educativa.....	17
1.1. O poder da imagem.....	17
1.1.1. O uso da imagem na Educação.....	20
1.1.2. O uso da imagem nas disciplinas de História e Geografia.....	22
1.2. Principais características da Banda Desenhada.....	25
1.2.1. As características formais da BD.....	32
1.2.2. As características formais relativas às imagens.....	34
1.2.3. As características formais relativas aos textos.....	36
1.3. Breve resumo da história da Banda Desenhada.....	38
1.4. A Banda Desenhada em Portugal.....	44
Capítulo 2. As potencialidades pedagógicas e didáticas da Banda Desenhada.....	49
2.1. História da integração da BD na educação.....	49
2.2. A BD na educação dos jovens.....	52
2.2.1. A BD promotora da imaginação.....	57
2.2.2. A BD promotora de criatividade.....	60
Capítulo 3. A utilização da BD nas disciplinas de História e de Geografia.....	65
3.1. No ensino e na aprendizagem da História.....	67
3.1.1. Valores educativos visados.....	68
3.1.2. A importância da educação histórica.....	69
3.1.3. Leitura pedagógico-didáctica.....	71
3.1.4. A aula-oficina e a Banda Desenhada.....	74
3.1.5. As Fontes.....	75
3.1.6. A Banda Desenhada e a História.....	76
3.2. No ensino e na aprendizagem da Geografia.....	80
3.2.1. Valores educativos visados.....	81

3.2.2. A importância da educação geográfica.....	83
3.2.3. Leitura pedagógico-didáctica.....	88
3.2.4. A Banda Desenhada e a Geografia.....	92
Capítulo 4. Revisão de trabalhos de investigação sobre a utilização da BD no ensino.....	96
4.1. Estudos sobre BD.....	96
4.2. Estudos sobre a utilização da BD no ensino.....	99
PARTE II. Metodologia da Investigação.....	102
Capítulo 5. Problemática da investigação.....	103
5.1. O problema de investigação.....	103
5.2. A Questão de partida.....	111
5.3. Objectivos da investigação.....	113
Capítulo 6. Uma investigação sobre a utilização da Banda Desenhada em História e Geografia.....	114
6.1. Tipo de investigação.....	114
6.2 Metodologia seguida.....	117
6.3. Posição do investigador face ao objecto de investigação.....	118
6.4. Campo de análise.....	119
6.4.1. As turmas de história.....	120
6.4.2. As turmas de geografia.....	121
6.4.3. Os professores.....	122
PARTE III. Aplicação da Banda Desenhada nas aulas de História e Geografia: análise e interpretação dos dados da investigação.....	123
Capítulo 7. A análise da aplicação da BD nas aulas de História.....	124
7.1. Aplicação da BD nas aulas de História.....	124
7.2. As aulas: guiões e a exposição de imagens.....	125
7.3. Análise das fichas de metacognição.....	135
Capítulo 8. A análise da aplicação da BD nas aulas de Geografia.....	137
8.1. Aplicação da BD nas aulas de Geografia.....	137
8.2. As aulas: os guiões e a exposição de imagens.....	138
8.3. Análise das fichas de metacognição.....	144
Capítulo 9. Breve discussão dos resultados.....	145

Conclusão.....	147
Bibliografia.....	153

Anexos:

Anexo I - Fichas de metacognição.....	II
Anexo II - Guião e BD do L'Age de raison.....	VI
Anexo III- Guião e BD do Astérix nos jogos Olímpicos.....	XVI
Anexo IV- Guião e BD do Astérix - Romanização.....	XXII
Anexo V- Guião e BD da História de Lisboa (cerco de Lisboa).....	XXXVI
Anexo VI - Guião e BD da História de Lisboa (Descobrimentos).....	XLIV
Anexo VII - Guião e BD de Jacques Tardi (1ª Grande Guerra).....	XLIX
Anexo VIII - BD de Raphael Bordalo Pinheiro.....	LVII
Anexo IX - BD de Maus.....	LVIII
Anexo X - Guião e BD de Tintim.....	LXIX
Anexo XI - Guião e BD de Robert Crumb.....	LXXIX
Anexo XII - Guião e BD de Retrato do Bosque.....	LXXXVI
Anexo XIII - BD de Economix.....	XCV

Introdução

A Banda Desenhada como instrumento didáctico

O ponto de partida para a realização deste trabalho assentou no pressuposto que a Banda Desenhada pode ser um facilitador, um auxiliar eficaz de aprendizagens nas disciplinas de História e Geografia no 3º Ciclo e no Ensino Secundário. Procuramos demonstrar que a BD pode funcionar como um excelente instrumento didáctico, se tomarmos em conta que a didáctica de uma disciplina, enquanto corpo estruturado de conhecimentos, deve assumir-se como um espaço privilegiado de partilha de saberes que reflecta tanto os progressos registados na produção de conhecimento no âmbito disciplinar específico, como as alterações no domínio das práticas educativas e de outros paradigmas de ramos de saber que contribuem para a Educação.

A via escolhida para este trabalho terá assim, forçosamente, de espelhar uma concepção de didáctica que se preocupa com a criação de espaços de reflexão partilhada entre a Banda Desenhada e o ensino e a aprendizagem nas disciplinas de História e a de Geografia. Pretende-se apresentar um conjunto de práticas transformadoras de rotinas, que podem tornar (como veremos) a utilização da BD num auxiliar pedagógico útil e eficaz.

Apresentamos neste trabalho um conjunto de estratégias e de actividades de trabalho, para as disciplinas de História e Geografia, onde a Banda Desenhada tem o papel principal. Procuramos criar instrumentos, guiões, assim lhe chamamos, (relacionados sempre com as suas respectivas fontes de BD) que permitissem disponibilizar, questionar e recolher informação, que nos levassem a tentar perscrutar e compreender a dinâmica das interacções entre aprender e ensinar História e Geografia através da Banda Desenhada.

Muitas vezes as práticas pedagógicas postas em prática pelos professores nem sempre têm em conta as últimas adendas mais inovadoras de certos educadores e investigadores, mas se a receita se mostrar compensadora o ministério poderá digamos, dar o seu aval, mas o professor terá também de justificar essas estratégias, através de um discurso teórico isento de falhas, com o fim de demonstrar que todas estas experiências são apenas um trampolim, uma oportunidade de chegar aos programas curriculares por outras vias, porque no fim desta viagem o que está em causa são as notas finais dos alunos, o seu bom aproveitamento, tornando o ensino cada vez mais virado para as aprendizagens e para os interesses e necessidades dos alunos. Estamos convictos que - como dizia George Steiner recorrendo sobre a relação dos professores com os seus alunos: “não se negociam as nossas

paixões. As coisas que vou tentar apresentar-vos são coisas de que gosto muito. Não posso justificá-las.” (Steiner & Ladjali, 2005, p.70).

E a BD é uma das nossas paixões, um dos constituintes da nossa vida desde a mais tenra infância, não podemos justificar esta paixão, a pior postura a adoptar é tentar uma dialéctica da desculpa, da apologética. Na nossa modesta opinião uma das falhas que se podem apontar ao ensino actual é a apologética de ter vergonha das nossas paixões, de um ensino sem entusiasmo, sem alma. Se o aluno sentir que somos um pouco loucos, que estamos possuídos e que gostamos daquilo que ensinamos, é já um princípio muito bom; o aluno pode não estar de acordo com as estratégias postas em prática pelo professor, pode talvez até zombar de tais fúteis tentativas, mas observará e questionar-se-á, pois é nesse momento crucial que o diálogo começa a estabelecer-se como uma paixão. (Steiner & Ladjali, 2005).

A Banda Desenhada cedo nos absorveu e fez sonhar com outras épocas e outros locais, com ajuda de personagens como Corto Maltese (de Hugo Pratt), Astérix (de Goscinny e Uderzo) ou Tintim (de Hérge) calcorreamos as sete partidas e os cinco continentes numa constante viagem de descoberta e revelação. O que mais nos impressionou desde cedo na BD foi a possibilidade de evocar coisas sem as dizer verdadeiramente, ou dito de outro modo o facto de ela conter duplas leituras, que nos fascinam constantemente. Existe na BD uma intrínseca capacidade de excitar a imaginação e a curiosidade do leitor, mas de ao mesmo tempo inculcar conhecimentos que nunca mais desaparecem, como sintetizou magistralmente João Paulo Cotrim, “A banda desenhada tem esta capacidade, quando tratada com mestria, de esconder quando revela ou de mostrar muito sugerindo quase nada”. (Cotrim, 1998, p.2)

Durante mais de um século a Banda Desenhada foi uma das formas de arte popular mais familiares e ao mesmo tempo menos apreciadas. Veementemente criticada por uns, ou defendida apaixonadamente por outros, a Banda Desenhada evoluiu de princípios humildes, até se tornar num meio de comunicação graficamente sofisticado e culturalmente relevante.

Nesse sentido, parece-nos extremamente pertinente a exploração da linguagem da BD como um excepcional recurso pedagógico no contexto de sala de aula, principalmente tomando em conta a interessante interligação com as matérias da História e da Geografia. Julgamos que o professor deve procurar o mais possível, diversificar as suas estratégias e as suas metodologias de ensino, utilizando instrumentos de trabalho que lhe pareçam úteis para reforçar as aprendizagens e valorizar as competências dos alunos. Assim, a BD oferece ao professor uma ferramenta excepcional para cativar os jovens, já que lhes oferece um universo simultaneamente lúdico e pedagógico, que à partida lhes poderá despertar a curiosidade de saber mais e melhor. Se a isto aliarmos o facto de que muitas Bds (franco-belga, americana,

japonesa, mas também portuguesa) obedecerem a um rigor científico inquestionável, sobre factos históricos, ou fenómenos geográficos e científicos estão plasmadas as principais riquezas da utilização deste recurso e desta linguagem. Em tempos em que a iliteracia grassa pelas nossas salas de aula torna-se imperativo despertar a centelha do conhecimento proporcionado pela leitura e pelo estudo, interrogamo-nos e inquietamo-nos pelos problemas de ensino e de aprendizagem da História e Geografia e entendemos que os conhecimentos históricos e geográficos são uma ferramenta imprescindível para ler o mundo.

Olhada ainda com alguma desconfiança pelos pedagogos, a Banda Desenhada (popularmente abreviada por BD) é hoje um meio de comunicação que marcou definitivamente, o século XX e o início do XXI. Basta recordar as personagens que de um lado e outro do Atlântico se tornaram referência mundial no imaginário colectivo e, simultaneamente são geradoras de fabulosas receitas: Tintim (de Hergé e por nós utilizado para as aulas de Geografia) e Astérix (de Goscinny e Uderzo utilizado nas aulas de História) e Lucky Luke, Corto Maltese (Hugo Pratt), Spirou e Gaston (de Franquin) na Europa, Spirit (de Will Eisner), Calvin & Hobbes (de Bill Watterson), Peanuts (Charles Schulz), Mafalda (Quino) e toda uma constelação de super-heróis dos E.U.A, o império Disney e as múltiplas personagens da manga japonesa, são apenas alguns exemplos, entre muitos outros que poderiam ser indicados. Muitas destas e outras personagens são conhecidas dos alunos, o que facilita sobremaneira a introdução da BD na sala de aula.

A arte da Banda Desenhada tem uma longa história (inserida numa história maior que é a história das imagens), que começa muito antes da invenção do cinema. A história da Banda Desenhada tem também a sua própria história (que graças a um conhecimento crescente do passado distante e ao facto de que diferentes áreas culturais serem hoje em dia tomadas em consideração no seu estudo, mas também ao facto de novas abordagens ao media serem cada vez mais comuns, levam a que não se escreva a história da banda desenhada como anteriormente). A teoria da Banda Desenhada tem também a sua história, basta referir que o seu principal inventor, o suíço Rodolphe Töpffer (1799-1846) foi ao mesmo tempo o seu primeiro teórico. E a utilização da Banda Desenhada em contexto escolar tem também a sua história (sempre em plena mutação e maturação).

E aqui chegamos também a um outro ponto importante, é que existem duas formas de introduzir a banda desenhada na escola: ensinar *a* banda desenhada ou ensinar *com* a banda desenhada. O caminho que escolhemos, o cerne das nossas preocupações é o ensinar *com* a banda desenhada e não ensinar *a* banda desenhada per si. Contudo, não deixaremos de tentar responder e elucidar sobre todos outros pontos, incidindo o nosso foco sobretudo na

pertinência pedagógica e riqueza didáctica que a banda desenhada transporta, e na relevância que a sua utilização prática em situação de sala de aula nas disciplinas de História e de Geografia permite.

Uma investigação sobre o uso da Banda Desenhada em sala de aula

Há largos anos que se vem avançando com a ideia que o ensino da História e Geografia do 3º Ciclo e do Ensino Secundário não deve assentar unicamente nos manuais pré-definidos, ou em determinados textos e imagens canónicas, devemos portanto procurar incluir nas aulas de História e Geografia outro tipo de recursos e de materiais. Cremos que a Banda Desenhada pode ser uma ferramenta eficaz. Porém, o esforço de recuperação de um tipo de media, considerado em tempos como sinónimo de pobreza cultural, não tem sido muito promissor, em consequência de muitos professores e educadores terem uma visão simplista e redutora da Banda Desenhada, o que resulta numa falta de consciência das suas reais potencialidades didácticas.

O nosso trabalho investigativo, parte de duas questões fundamentais:

- A Banda Desenhada poderá funcionar como um(a) auxiliar/ferramenta didáctico(a) eficaz no ensino da História e da Geografia do 3º Ciclo e do Ensino Secundário?
- Será que a aquisição desses conhecimentos se faz mais facilmente e de forma mais expedita a partir de bandas desenhadas do que a partir dos formatos tradicionais?

Consequentemente, a questão de partida orientadora da presente investigação é a seguinte:

- Será possível levar alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário a adquirirem e dominarem de forma eficaz conhecimentos, sobre algumas matérias curriculares das disciplinas de História e Geografia, a partir da análise de Bandas Desenhadas e, ainda, que sejam capazes de transferirem essas aquisições para as novas aprendizagens?

A utilização da Banda desenhada como auxiliar metodológico e como facilitador na apreensão das matérias no ensino das disciplinas de História e Geografia, não é propriamente uma novidade, nem tão pouco procuramos neste trabalho averbar a génese deste

procedimento. O que aqui propomos é mais um caminho metodológico, a hipótese de um filão (que pode ser muito rico) a explorar, procurando acima de tudo prosseguir o legado de alguns estudiosos e educadores que estão convictamente convencidos que a escola contemporânea não pode ficar indiferente, e furtar-se a pelo menos examinar a miríade de possibilidades que o uso das imagens (no nosso caso de estudo a Banda desenhada) no espaço pedagógico permitem, enquanto instrumento especial de mediação do conhecimento. O que sugerimos não é uma mera adequação do ensino da História e da Geografia a esta linguagem, nem tão pouco a celebração da linguagem da Banda Desenhada como sendo superior ou ofusadora da escrita tradicional, mas conduzir à compreensão que essa linguagem é tão importante como muitas outras, e pode constituir-se, numa sociedade onde a imagem impera, uma ferramenta indispensável da comunicação humana, de leitura do mundo, da conquista e construção de uma sociedade mais democrática e harmoniosa.

Os nossos objectivos foram procurar demonstrar que a Banda Desenhada pode ser motivacional, que o seu carácter iminentemente visual é um trunfo poderoso, tal como é a sua popularidade (absolutamente abrangente a nível geográfico, como geracional), tal como as suas características permanentes e intermediárias e as temáticas que a compõem. Procuramos também demonstrar que a BD promove a curiosidade e a imaginação, que trabalha a oralidade e promove a literacia textual e visual.

Metodologia de investigação

Uma parte interessante da investigação aqui apresentada, reside também no facto de ela ter sido realizada em contexto real de sala de aula e de ter podido beneficiar da experiência concreta de ensino, (a grande disponibilidade das professoras orientadoras que aceitaram colaborar na concretização deste pequeno projecto, foi também extremamente importante). A temática proposta teve a sua génese no enorme amor que sempre nutrimos pela banda desenhada nas suas múltiplas formas e idiomas e que esperamos que não afecte a nossa imparcialidade em relação ao resultado final deste trabalho.

A experiência pedagógica, levada a cabo no âmbito deste trabalho, foi realizada durante o estágio pedagógico, com alunos de uma Escola Secundária com 3º CEB, (História uma turma do 7º ano, uma do 8º ano, uma do 9º ano, uma do 11º e por último uma do 12º; em Geografia uma turma do 7º ano, outra do 8º e uma do 9º ano) e com as respectivas professoras de História e Geografia.

Num primeiro momento através de uma pergunta de partida delineamos uma pesquisa teórica sobre a temática a tratar. De seguida optamos por um estudo qualitativo,

descritivo e interpretativo com as turmas acima referidas. Assentamos a nossa pesquisa numa componente eminentemente prática para sustentar a abordagem dos conteúdos teóricos, ou seja, que precisa do reconhecimento de uma teoria mediante uma acção prática, materializada em actividades relacionadas com a exploração de Bandas Desenhadas. Como refere Merriam¹ “a observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Neste sentido foram construídos vários instrumentos (guiões relacionados directamente com as suas fontes de BD, fichas de metacognição) de modo a poder recolher alguma informação relevante para o estudo da investigação. Todas estas experiências consubstanciadas com uma oralidade construtiva que resultou da efectivação prática do uso da BD na sala de aula, conduziu-nos a uma reflexão sobre os dados recolhidos e observados, levando-nos a uma aparente conclusão da investigação.

Estrutura da dissertação

A dissertação está organizada em oito capítulos. Na parte I que engloba o enquadramento teórico da investigação, abordamos no primeiro capítulo o poder das imagens e a relevância do seu uso em contexto escolar (nomeadamente nas disciplinas de História e Geografia). Abordamos também as principais características da Banda Desenhada e fazemos um breve resumo da história da Banda Desenhada internacional e nacional.

No segundo capítulo referimos o enquadramento teórico que contextualiza o tema da investigação. Nesta fundamentação teórica fornecemos os conceitos teóricos indispensáveis à compreensão das implicações da importância do uso da Banda Desenhada e a sua pertinência pedagógica e didáctica. Para melhor contextualizar fazemos um breve resumo da história da integração da BD na educação e destacamos algumas das suas forças: motivação, desenvolvimento das capacidades de observação, interpretação e síntese, numa construção salutar da oralidade e potencialização da criatividade e da imaginação dos alunos, no combate à iliteracia textual e visual, tal como no desenvolvimento do espírito crítico.

No capítulo três abordamos as valências da utilização da Banda Desenhada nas disciplinas de História e Geografia.

No capítulo quatro fazemos um levantamento de trabalhos de investigação sobre a utilização da BD no ensino e não só (nomeadamente em Portugal).

¹ Merriam, S.B.(1998). The case study research in education. San Francisco : Jossey-Bass in Bogdam, R & Biklen, S.(1994). Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos Métodos. Porto Editora, LDA

A parte II do trabalho começa com o capítulo cinco, onde descrevemos a metodologia de investigação seguida, expomos a problemática da investigação, a questão de partida e os objectivos da investigação.

No capítulo seis expomos o tipo de investigação, a metodologia seguida, posição do investigador face ao objecto de investigação e o campo de análise (as turmas de história e geografia, e as duas professoras orientadoras).

A Parte III que engloba o capítulo sete e oito, remete-nos para o estudo de caso, demonstrando os passos percorridos no processo desenvolvido pelos alunos, aquando da análise das Bandas Desenhadas e para os resultados e interações dos mesmos durante a análise de dados recolhidos no decorrer da exploração de campo.

Terminamos com a conclusão onde expomos um conjunto de sugestões didácticas derivadas dos resultados do trabalho realizado.

Esta dissertação é estruturada segundo as normas APA para a elaboração e apresentação de teses e dissertações da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e encontra-se redigida segundo o Antigo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

PARTE I. Enquadramento Teórico da Investigação

Capítulo 1. A Banda Desenhada e a sua pertinência educativa

Aquilo que habitualmente chamamos de Banda Desenhada, história aos quadradinhos, comics, *Graphic Novels*, historietas, tebeos, mangas, figuração narrativa, arte sequencial, literatura icónica, entre tantas outras designações que o uso e as modas nos impuseram, tem sido objecto de controvérsias várias, no que diz respeito à sua génese, definições, processo e datas de criação. Acresce ainda a divergente identificação desta actividade cultural – forma de literatura ou forma de arte? Quem tem preponderância o desenho (imagem) ou o texto?

A sua utilização e pertinência pedagógica também têm sido alvo de múltiplas polémicas, mas quais são as suas principais valências e competências, até que ponto a BD pode ser considerada uma ferramenta eficaz na aferição de conhecimentos por parte dos alunos do 3º Ciclo e do Ensino Secundário nas matérias respeitantes às disciplinas de História e Geografia?

Estas são algumas das perguntas que vamos tentar elucidar no nosso enquadramento teórico.

1.1. O poder da imagem

O provérbio: uma imagem vale mais que mil palavras, soa um pouco a um cliché, a uma frase esbatida, mas no fundo reflecte uma situação verdadeira, hoje em dia é muito fácil e rápido passarmos a nossa mensagem através da imagem, seja através do Facebook, da smiley face numa mensagem de texto, uma fotografia enviada por telemóvel, um mapa no sistema de navegação do GPS do nosso carro. Reconhecemo-nos no dia-a-dia por uma miríade de códigos visuais, seja pela roupa que usamos, pelo corte de cabelo, tatuagens, mas também pelos grafitis, logos publicitários, e outros símbolos. Podemos afirmar que nenhuma descrição verbal ou escrita poderá substituir totalmente a experiência visual de ver um filme, um vestido, um desenho, como referiu o designer gráfico Alan Flecher:

“Although words and pictures can signify the same thing, the effect they produce can be quite different. Writing ‘stars and stripes’ [a forma como os norte-americanos se referem à sua bandeira] on a piece of cloth is not as effective as illustrating them. The words don’t provoke the same emotional charge.” (Flecher, 2001, p.443)

John Berger (escritor, crítico de arte, professor, pintor) afirma que o olhar antecede a palavra, ou seja, os seres humanos, antes de aprenderem a falar, olham, reconhecem e

comunicam pela visão, é o olhar que estabelece o nosso lugar no mundo circundante, “we explain that world with words, but words can never undo the fact that we are surrounded by it” (Berger, 1972, p.7). Já nos anos 70, John Berger vislumbrava uma nova linguagem assente nas imagens e conferia-lhe um novo tipo de poder², com o qual podíamos começar por definir e explicar as nossas experiências de forma mais precisa em áreas onde as palavras eram e são inadequadas. Afirmava ele que “the art of the past no longer exists as it once did. Its authority is lost. In its place there is a language of images. What matters now is who uses that language for what purpose.” (Berger, 1972, p.33) Vivemos na idade do visual, numa era da imagem, as imagens representam informação, medeiam-na, tornaram-na mais compreensível. Os homens nunca olham para “just one thing; we are always looking at the relation between things and ourselves. Our vision is continually active, continually moving, continually holding things in a circle around itself, constituting what is present to us as we are” (Berger, 1972, p.34)

Mais de 40 anos depois, as premonições de Berger arrastam consigo toda uma aura profética, numa era onde as imagens imperam, elas chegam-nos de forma cada vez mais rápida, dinâmica, manipulada e inovadora e a sua influência na nossa mente é muito mais poderosa e marcante do que qualquer citação escrita. Passam-nos pela mente as imagens da contínua devastação da floresta amazónica, das torres do *World Trade Center* em chamas, dos *tsunamis* do Japão e da Indonésia, os último golos de Cristiano Ronaldo ou de Messi, a chegada do homem à Lua, a lista é infinita... E enquanto a tecnologia avança num galope triunfante de complexidade e acessibilidade, todos nós, todos os dias nos recreamos como jornalistas, filmando, fotografando imagens icónicas antes que qualquer profissional do meio consiga chegar ao local.

Nicholas Mirzoeff discorrendo sobre a dicotomia do verbal e do visual afirma que a “Western philosophy and science now use a pictorial, rather than textual, model of the world, marking a significant challenge to the notion of the world as written text” (Mirzoeff, 1998, p.5.). Segundo ele, as formas da experiência visual, estão cada vez mais a tornar-se centrais no pensamento contemporâneo. Lisa Cartwright e Maria Sturken afirmam por sua vez que “over the past two centuries, Western culture has come to be dominated by visual rather than oral or textual media” (Cartwright & Sturken, 2001, p.I). Os homens vivem imersos e de forma cada vez mais acentuada numa cultura visual, as imagens inundam-nos, simulacros de simulacros, umas credíveis, outras nem tanto, umas tenuemente vinculadas à nossa vida quotidiana, outras completamente divergentes. Somos, de facto, cada vez mais adeptos do

² “Images have power. Images have meaning. How we interact with images and text has power and meaning”. (Berger, 1972, p.33)

visual do que qualquer outra cultura que nos precedeu (Elkins, 2003, p.131). Scott McCloud conclui: “ours is an increasingly symbol-oriented culture. As the twenty-first century approaches, visual iconography may finally help us realize a form of universal communication.” (McCloud, 1994, p.58).

Por outro lado existem aqueles que contrariam as propostas acima explanadas, afirmando que o século XX, foi um século profundamente não visual, que desenvolveu alguns dos seus conceitos chave sem o recurso directo à visualidade.³

Roland Barthes (que interessa referir que escreveu livros claramente estruturalistas e outros que claramente não o eram) afirma que ao nível da comunicação de massas, é evidente que a mensagem linguística se encontra presente em cada imagem, sejam elas como título, acompanhando um artigo de imprensa, nos diálogos dos filmes ou num balão de Banda Desenhada:

“Por aí se vê que não é muito justo falar de uma civilização da imagem: somos ainda e mais que nunca uma civilização da escrita, porque a escrita e a fala são sempre termos plenos da estrutura informativa. Com efeito só conta a presença da mensagem linguística, porque nem o seu lugar nem a sua extensão parecem pertinentes. (Barthes, 1984, pp.31-32)

Assim para Barthes as funções da mensagem linguística na sua relação com a mensagem icónica são de dois tipos, que ele designa de ancoragem e de etapa. A ancoragem é a função mais frequente da mensagem linguística, encontramos-la todos os dias seja nas fotografias da imprensa ou na publicidade; quanto à função da etapa é mais rara (pelo menos no que diz respeito à imagem fixa), encontramos-la sobretudo nos desenhos humorísticos e nas Bandas Desenhadas, “aqui a palavra e a imagem estão numa relação complementar; as palavras são então fragmentos de um sintagma mais geral, tal como as imagens, e a unidade da mensagem faz-se a um nível superior: o da história, da anedota, da diegese.” (Barthes, 1984, p.33). Para Barthes todas as imagens são polissémicas, implicando subjacente aos seus significantes “uma cadeia flutuante” de significados, dos quais o leitor pode escolher uns e ignorar outros. A ciência refere pouco como o cérebro humano lê uma sequência de imagens. Inúmeros estudiosos que trabalham nos campos da linguística ou na semiótica clássica clamam, que para compreendermos uma imagem, o nosso cérebro tem de traduzir a mensagem em palavras. O filósofo francês Gilles Deleuze concorda com esta ideia de uma mediação necessária pela linguagem verbal, contudo, esta questão nunca foi provada e é

³ Estes argumentos podem ser observados no excelente livro de Martin Jay, *Downcast Eyes: The Denigration of Vision in Twentieth- Century French Thought*. (1993). Berkeley: University of Clifornia Press, que faz um levantamento das ideias defendidas pelos estruturalistas e pós-estruturalistas franceses, como por exemplo Derrida ou Barthes.

apenas uma questão de fé (Groensteen, 2012). Thierry Groensteen contraria Barthes ao afirmar que uma imagem não é necessariamente polissémica, especialmente quando se apresenta na forma de um desenho, um artefacto onde cada linha é pertença da vontade do artista que o executa, cujo propósito último é a de expressar algo, “and more so when the image does not stand alone but is part of a sequence. The semantic relations between an image and its neighbors anchor the sequence in but one specific meaning” (Groensteen, 2012, p.118).

Pretendemos acima de tudo chamar a atenção para a importância das imagens como relações, e não como coisas. Como afirmava o pintor Paul Klee “art does not reproduce the visible, rather it makes visible” (Klee, 1959, p.5). O funcionamento de uma imagem explica-se através da compreensão e interpretação de alguém. É neste processo de apropriação que se organiza o campo da visualidade.

Numa abordagem de cariz ideológico, Paul Duncum⁴ afirma que a revolução visual é tão significativa como a revolução literária sucedida nas sociedades ocidentais nos finais do século XIX. Segundo ele:

“As pessoas obtêm quer as formas de entretenimento, quer as de informação através de formas significativamente visuais e quando emerge um conflito na compreensão de outros tipos de comunicação, a comunicação visual reaparece como uma forma eficaz de reacção espontânea, isto porque, a nossa visão é um sentido dominante” (Duncum, 2009, p.3)

Acreditamos que hoje em dia e nos tempos vindouros a imagem terá um papel cada vez mais importante na nossa sociedade, porque acreditamos, tal como Kress e Leeuwen que:

“That visual communication to be less and less the domain of specialists and more crucial in the domain of public communication. Inevitably this will lead to new, and more rules, and to attract social sanctions. Visual literacy will begin to be a matter of survival, especially in the workplace.” (Kress & Leeuwen, 1996, pp.2-3).

1.1.1. O uso da imagem na educação

Para as crianças a melhor leitura é a imagem, teria dito o escritor Raúl Brandão, citado pelo jornalista Mário Domingues. Extrapolando, poderíamos acrescentar que, para as crianças, as melhores histórias são as histórias por imagens. (Dias de Deus, 1997).

Tom Wolf⁵ avança que nos últimos cem anos a questão da leitura tem sido conectada de forma directa com o conceito de literacia, com o aprender a ler, ou seja aprender a ler palavras, mas este tipo de leitura é apenas uma pequena parte de um todo muito maior,

⁴ A visualidade é definida pelo autor da seguinte forma: é tudo o que “captura todas as imagens que recebemos num mundo não mediado (Duncum, 2009, p.3).

⁵ Wolf, Tom. (1977), Harvard Educational Review, in Eisner, Will. (1985) Comics & Sequential Art. Florida: PoorHouse Press. P.7

de uma actividade humana mais generalizada, que inclui também a descodificação de símbolos, informação integrada e organização. Ler, no seu sentido mais comum pode ser pensado como uma forma de actividade da nossa percepção, sendo a leitura de palavras uma das manifestações desta actividade, mas existem muitas outras, como a leitura de imagens, de mapas, de diagramas de circuitos integrados, de notas musicais, de Bandas Desenhadas... (Wolf, 1977).

Como refere Iser “the place of literature in modern society is something that can no longer be taken for granted” (Iser, 1978, p.54). Os jovens hoje em dia vivem na imagem, florescem com a imagem, expressam-se muitas vezes pela imagem, são constantemente solicitados pela televisão, pela publicidade, pelos computadores e consolas, pela banda desenhada. O uso de imagens visuais afecta a aprendizagem de conceitos. Estas ideias existem no ensino já há alguns anos, foram expostas, entre outros, por Tennyson em 1978, que testou alguns tipos de apoio icónico enquanto auxiliares para a aprendizagem de conceitos, com crianças do primeiro ciclo de ensino (mas que podia ser generalizado a outros níveis e áreas disciplinares). Este estudo concluiu que as crianças e os jovens quando se encontram a aprender conceitos e regras, o uso de figuras e de imagens tornam-se um auxiliar precioso. (Tennyson, 1978, p.292)

Antigamente, o ensino de determinadas disciplinas tornava-se difícil, pois não existiam bancos online de imagens. Desta forma, a informação corria de maneira abstracta não havendo percepção visual do que estava a ser leccionado, para além das imagens que estavam presentes nos manuais escolares e pouco mais. Alguns críticos apontam também que tradicionalmente o texto teve sempre mais proeminência e prioridade que a imagem na educação. Gunter Kress e Theo van Leeuwen identificaram a discrepância que existe entre a importância crescente que o papel das imagens tem fora do contexto escolar e a falta de atenção que o ensino ainda demonstra pela comunicação visual nas salas de aula: “Whereas texts produced for the early years of schooling are richly illustrated, later on visual images give away to a greater and greater proportion of verbal, written text...” (Kress & Leeuwen, 1996, p.15). Parece que pelo facto de vivermos sob uma ditadura da imagem no nosso quotidiano, conduz a que as práticas pedagógicas, como meio de compensar esta situação, promovam o texto sobre a imagem. Apesar disto é necessário cultivar uma literacia visual nas salas de aula, e esta necessidade é cada vez mais gritante, porque graças às tecnologias digitais vivemos num mundo onde as imagens e a informação visual rapidamente dominam as nossas vidas diárias, “today’s youth population, brought upon a digitalised diet of images within real and virtual worlds, are experts at accessing, sharing, transforming and

communicating images through a variety of new and ever-changing media.” (Goldstein, 2008, p.2). Seja o Facebook, o Youtube, o Flickr, o Instagram, da Playstation ao Photoshop, a verdade é que os estímulos visuais precedem os escritos.

Tudo isto impõe que a utilização de imagens deva ter o seu espaço obrigatório nas nossas salas de aula, devemos celebrar a diversidade que as imagens e a informação visual comportam, e que nos possibilitam introduzir uma multiplicidade de contextos e de ferramentas que anteriormente estavam afastadas da escola (no nosso caso particular a BD). É importante também salientar que o recurso a imagens não serve apenas como elemento decorativo, mas sim como complemento importante para a interpretação e percepção do leitor, tornando mais fácil a memorização de conteúdos uma vez que um conceito abstracto passa a estar associado a um elemento gráfico (Carney & Levin, 2002). Um bom exemplo deste fenómeno ocorre nas salas de aula, onde o recurso a um elemento estimulante, como é o caso da imagem, pode trazer benefícios, não só para o aluno, mas também para o educador.

Também é importante ter em atenção a forma como se utiliza a imagem. Por um lado temos o reforço positivo, mas a sua incorrecta utilização poderá prejudicar tanto o aluno como o professor, sendo a imagem encarada apenas como elemento de distração, conduzindo a uma escassa aquisição de conhecimentos. Mas o crescente recurso a elementos multimédia e a sua utilização prática diária nas salas de aula vieram facilitar o uso correcto de imagens, trazendo benefícios para diversas áreas, como é o caso das Artes, onde o professor pode rapidamente mostrar exemplos aos seus alunos através de uma rápida pesquisa sem haver necessidade de deslocação para visualização de uma determinada obra. Ben Goldstein diz-nos que também nas disciplinas de ensino de línguas isso acontece, “images have long played an important role in language teaching. Indeed, for anyone has been in a language classroom, either as teacher or a learner, the use of images is taken for granted.” (Goldstein, 2008, p.1)

Tratam-se apenas de alguns exemplos, mas demonstram que o recurso a estes elementos imagéticos pode ser essencial e imprescindível na área da educação, uma vez que não só auxilia no desenvolvimento cognitivo, como também é um elemento eficaz e motivador para a aprendizagem.

1.1.2. A utilização de imagens nas disciplinas de História e Geografia

Quando o aluno chega à escola, já tem a capacidade de observar e explicar o mundo que o rodeia. Na escola é importante continuar a dar condições para o aluno ampliar, rever, reformular e sistematizar as noções que construiu, de forma espontânea, através da aprendizagem dos conteúdos de Geografia e de História. Para promover a ampliação do

conhecimento dos alunos a respeito de temas cuja relevância é de inquestionável valor para a sociedade actual, os materiais didácticos bem como os recursos utilizados, são fundamentais no trabalho do professor. Quando se trabalha com análises de imagens, alguns procedimentos são necessários no processo de ensino e aprendizagem, para que não se perca a intencionalidade, ou seja, deve-se sempre usar imagens tendo como último fito, que os alunos adquiram conhecimentos. Por isso, qualquer imagem precisa de ser bem utilizada e bem explorada e, quando necessário, estar articulada com um texto, passível de ser interpretada, pois, representa uma determinada época (no caso da disciplina de História), ou um determinado espaço (no caso da disciplina de Geografia), ou seja é desta forma que se constituirá numa fonte de informação credível, de pesquisa e de conhecimento, a partir da qual o aluno pode perceber diferenças e semelhanças entre épocas, culturas e lugares distintos.

Em métodos que integram as questões pedagógicas e historiográficas, o uso de imagens possibilita a interpretação da história, em determinados períodos ou épocas, com uma riqueza de informações e detalhes excepcional, sendo, portanto, uma excelente fonte de pesquisa para o ensino da História nos nossos dias. O uso de imagens na disciplina de história permite-nos viajar rapidamente a determinadas épocas e visualizar e compreender melhor as culturas que estudamos, (por exemplo os Romanos, Gregos, a época medieval, o Renascimento, a 1ª Grande Guerra...) seja observando as diferentes roupas da época, os tipos arquitectónicos, as tradições de cada povo... Podemos assim mostrar a cultura presente numa determinada região num período específico, de uma forma rica e objectiva por meio de uma imagem gráfica. Com o fito de expor aos alunos, “de forma mais objectiva e enriquecedora e representativa, um importante acontecimento histórico ocorrido na história da humanidade que, só através de imagens, poderia ser compreendido.” (Araújo et al, 2008, p.30). As fontes imagéticas podem, também, ser importantes no desenvolvimento do imaginário popular dos alunos sobre a história, uma vez que, muitas dessas ferramentas trabalham também a ficção como um recurso para motivar os alunos habituados a uma infinidade de imagens e sons, tanto do mundo real que os envolve, como do mundo virtual. A utilização de linguagens diferenciadas pode levar o aluno a um processo de aprendizagem mais interactivo, prazeroso, que tenha significado, que lhe dê condições de se posicionar criticamente frente a questões e problemas que a vida em sociedade acarreta. Enfim, trabalhar os processos iconográficos da história em sala de aula é um caminho fascinante que se pode multiplicar em infinitas formas e possibilidades, sendo uma importante fonte de pesquisa para a compreensão das matérias.

Em métodos que integram as questões pedagógicas e geográficas, o uso de imagens possibilita uma compreensão melhor da Geografia. Esta é uma disciplina que promove a

leitura crítica do mundo em que vivemos e é uma construção sempre em crescendo, à medida que os alunos aprendem a observar, aprimoram o seu questionamento sobre o que observam, sobre o que descrevem, comparam, o que conduz a que construam explicações cada vez mais complexas, e representem e espacializem os acontecimentos sociais e naturais que os rodeiam de forma cada vez mais elaborada e eficaz, considerando as dimensões de tempo e do espaço geográfico. Para promover um conhecimento mais sólido dos alunos a respeito de temas cuja relevância é de inquestionável valor para a sociedade actual, os materiais didácticos bem como os recursos utilizados, são fundamentais no trabalho do professor de Geografia e as imagens têm um papel importante no estudo da mesma. O trabalho com imagens pode ser muito útil como forma de ensinar como se produz a leitura através do olhar, isto é fundamental para a Geografia, pois a representação geográfica assenta muito na análise e observação de mapas, imagens, fotos, vídeos, paisagens, mas também de banda desenhada. As imagens no geral prestam-se a ser utilizadas na problematização dos conteúdos de Geografia desde que sejam explorados à luz de seus fundamentos programáticos. Assim a observação de uma imagem (foto, BD, entre outros), deve ter na sua génese sempre uma pesquisa fundamentada nas categorias de análise do espaço geográfico e nos pressupostos conceptuais da Geografia. O recurso visual assume assim um papel problematizador, estimulador de pesquisas sobre assuntos provocados pela imagem. O uso de imagens como recurso didáctico pode auxiliar o trabalho da solidificação de conceitos geográficos, como por exemplo diferenciar tipos de paisagem ou desenvolver conceitos de região, território, lugar, questionando os aspectos históricos, económicos, sociais, culturais, das paisagens humanas e naturais em estudo. Assim sendo, o ponto de partida perfeito para estas actividades de observação e descrição seria a análise de imagens. Em jeito de resumo Deffune afirma que:

“Na Geografia, a imagem é a ferramenta básica de representação e comunicação. (...) O seu uso na sala de aula, aumenta a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, ao aguçar a curiosidade e desafiar o senso crítico, além de preparar o aluno para a linguagem geográfica.” (2010, p.158)

Na nossa opinião, embora enfatizemos a importância crescente da imagem e a sua necessária utilização, não advogamos que ela se sobreponha ao texto, o que propomos é que ambos – texto e imagem – convivam irmãmente, se complementem, se enriqueçam mutuamente, é neste ponto que a utilização de Banda Desenhada adquire toda a sua riqueza educacional. Assim, cabe ao professor saber manipular o uso das imagens de forma frutuosa na sala de aula e o uso da imagem deve ser significativo, elas devem ter intencionalidade e é subjacente terem qualidade. A utilização da imagem, (nomeadamente no nosso caso concreto

de Banda Desenhada) pode auxiliar o aluno nas suas aprendizagens, pois através da sua análise eles podem aferir os conteúdos e enriquecer os seus conhecimentos de uma forma lúdica, mas ao mesmo tempo bastante rigorosa em termos científicos como veremos adiante.

De forma a combater a iliteracia geral (que é também visual⁶) que grassa pelas salas de aula e um certo absentismo e desinteresse crescente nos nossos jovens pelos conteúdos das disciplinas de História e Geografia, cabe ao professor tentar introduzir novas técnicas metodológicas de intervenção na aprendizagem como forma de romper o quotidiano na sala de aula. Trabalhar com a análise de imagens, saber interpretar signos visuais, com todas as suas especificidades (no nosso caso particular com bandas desenhadas, mas também claro está, com fotos, slides, filmes, músicas, mapas) que sejam significativas e relacionados com os assuntos que estão a ser estudados, instigam o senso da observação e da percepção no aluno. O uso de imagens há muito que tem um papel fulcral na escola. Seria difícil imaginar uma aula sem PowerPoints com imagens e fotos, livros ilustrados, mapas de todo o tipo, pequenos vídeos pedagógicos, CD-ROMS, entre outros. Quando se apresentam imagens aos alunos (banda desenhada, fotografia, pintura, gravura...), eles podem relacionar as imagens que estão a observar com as informações que possuem, levando em conta os seus conhecimentos prévios o que pode resultar numa relação enriquecedora.

1.2. Principais características da Banda Desenhada

Will Eisner (um dos maiores criadores de banda desenhada da história) diz-nos na sua precursora obra *Comics and Sequential Art*, que os modernos artistas de Banda Desenhada foram desenvolvendo a sua arte numa relação umbilical entre palavra e imagem e durante este processo alcançaram uma mistura perfeita entre a ilustração e a prosa. Eisner diz-nos que o formato da Banda desenhada é perfeito para esta saudável amálgama da imagem e da palavra, pois o leitor é “obrigado” a exercitar as suas capacidades interpretativas visuais, como verbais: “The regimens (eg. Perspective, symmetry, brush stroke) and the regimens of literature (eg. Grammar, plot, syntax) become superimposed upon each other. The reading of the comic book is an act of both aesthetic perception and intellectual pursuit” (Eisner, 1985, p.8).

Pedro Mota por sua vez refere que a técnica narrativa na Banda Desenhada está interligada ao relacionamento entre texto e imagem; a integração do espaço visual da imagem

⁶ Podemos considerar que a literacia visual baseia-se na noção que as imagens têm sintaxe e gramática tal qual a escrita.

e do tempo narrativo do texto exigem uma diferente participação por parte do leitor: receptiva e perceptiva, respectivamente. (Mota & Guilherme, 2000)

O professor e investigador brasileiro Moacyr Cirne⁷ afirma por sua vez que os quadrinhos (uma das expressões brasileiras para BD) são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas. O lugar significativo do corte – que designamos de corte gráfico – será sempre o lugar de um corte espaço-temporal, a ser preenchido pelo imaginário do leitor. E aqui encontramos a especificidade intrínseca desta arte: o espaço de uma narrativa gráfica que se alimenta de cortes igualmente gráficos. Na BD:

“A grafia exige uma dupla articulação semiótica: a narrativa enquanto tal e o seu agente impulsionador (o corte), que mobilizam a relação produção/leitura de forma a mais eficaz possível, tendo em vista a própria operacionalidade semântica e estrutural de sua vigência quadrinhística. Isto é, seu espaço narrativo só existe na medida em que se articula com os cortes, que, assim, seriam redimensionados pelo leitor.” (Cirne, 2000, pp.23-24)

A Banda Desenhada foi considerada durante muito tempo um parente pobre da ilustração e da literatura. Talvez seja menos considerada porque não pertence a um território bem delimitado, segundo a fórmula de Rui Zink “com demasiados bonecos para ser literatura, demasiado ligada à imprensa para ser pintura” (Zink, 1999, p.1). Segundo ele para uma apreciação frutuosa desta arte é preciso pôr em causa dois equívocos que muitas vezes afectam a banda desenhada “a sobreposição da imagem em relação à linguagem verbal; e a concepção redutora da BD apenas como meio de comunicação de massa” (Zink, 1999, p.1). Se é uma evidência que a banda desenhada já provou ser um eficaz modo de comunicação de massa, isso não implica que todas as bandas desenhadas se reduzam à falta de qualidade geralmente associada aos produtos de cultura de massa. Nada existe em comum entre a enésima aventura dos super-heróis da Marvel ou da DC, com por exemplo uma qualquer BD de um Chris Ware, de um Robert Crumb ou de um Hugo Pratt. Temos para nós que a banda desenhada é uma arte e assim sendo cremos que:

“Works of art do not spring into being as isolated phenomena but are created as part of normal activity, reflecting the judgments, the taste, the human evaluations of the artist who conceived them and often of the time of which they are a part”. (Taylor, 1981, p.139)

Hoje em dia as considerações redutoras começam a cair por terra. Cremos que a BD é sem dúvida uma forma de expressão respeitada e uma das mais modernas e originais

⁷ Cirne, Moacyr. Quadrinhos, sedução e paixão. Petrópolis: Vozes. In <http://kaleidociclo.blogspot.pt/2006/12/algumas-definies-de-banda-desenhada.html> Um Blog do Professor Pedro Vieira Moura

linguagens específicas do nosso tempo, uma linguagem universal, de um elevado poder de comunicação (Mota & Guilherme, 2000). A Banda Desenhada partiu da mensagem da ilustração e da caricatura, onde absorveu as noções inerentes à técnica do desenho, à perspectiva, à modulação da linha, à aplicação da cor, à utilização dos diferentes materiais e à deformação expressiva (Mota & Guilherme, 2000). A BD absorveu também, o enquadramento e recorte temporal da fotografia, a composição, planificação e equilíbrio das artes gráficas, o tempo da música e do cinema, a estrutura da narrativa, a gestualidade e as palavras do teatro, o movimento do cinema de animação e a montagem cinematográfica, toda esta amálgama de influências resultam na especificidade desta linguagem. (Mota & Guilherme, 2000)

A BD é uma arte narrativa original que conjuga de forma própria e extremamente dinâmica texto (guião, argumento, história, diálogos, reflexões, narração...) e imagem (desenhos em sequência que captam momentos expressivos permitindo ao leitor reconstruir mentalmente o movimento, seja físico, temporal, psicológico, etc). Sendo porém uma linguagem que tem em si implícita a sugestão de movimento, alguns consideraram-na, a nosso ver abusivamente, próxima do cinema, porque apesar de algumas similitudes ela não se enquadra nas artes das imagens em movimento. A BD pela reconstrução mental (apesar do suporte gráfico) que promove e exige, encontra-se mais próxima da literatura, sem com ela no entanto, se poder verdadeiramente identificar.

A BD viu-se condicionada desde a sua génese e posterior desenvolvimento e expansão pelas suas formas de publicação e difusão, essencialmente na imprensa (apesar de a reedição ou edição directa em livro ser contemporânea das suas origens). A BD, foi também condicionada pelos seus públicos-alvo, essencialmente nas suas características sociológicas e as respectivas faixas etárias e estas condicionantes foram durante largas décadas a sua força motriz, mas ao mesmo tempo forneceram também os seus limites. (Boléo & Salvado, 2007). A BD começou nos seus primórdios por ter um acentuado cariz satírico, crítico e humorístico, mas pouco a pouco os universos da aventura, da fantasia, da História, da ficção-científica, da política, (entre outros) foram-se insinuando. Desde os seus primórdios, a BD no que tem de melhor e mais original, foi construindo uma linguagem absolutamente única:

“Não podendo ser devidamente apreciada, nem o seu valor aferido, se a qualidade, expressividade ou deslumbramento do desenho não constituírem uma mais-valia indissociável do argumento, do texto, das personagens, das situações, que por seu lado só têm sentido se integrados no todo, no resultado final, não podendo ser avaliados isoladamente dos desenhos.” (Boléo & Salvado, 2007, s/p).

É desta amálgama resultante destas duas componentes essenciais que nasce a magia da Banda Desenhada, uma magia que pode ser realmente apreciada por todos, necessitando apenas que a saibam ver e ler! João Paiva Boléo afirma que se é a imagem que primeiro nos cativa e atrai, a banda desenhada é antes de mais literatura, é antes de mais para ser lida. O fascínio e encanto da leitura, provêm da recriação que a nossa imaginação sempre elabora, aqui também consubstanciada no preenchimento do espaço branco entre imagens que é o cerne estrutural da BD.

Produzir uma definição válida e abrangente do que é a Banda desenhada como podemos observar, é uma questão assaz difícil. Um dos principais contributos para esta problemática foi-nos fornecida por Scott McCloud: “Juxtaposed pictorial and other images in deliberate sequence, intended to convey information and/or produce an aesthetic response in the viewer” (McCloud, 1994, p.9). Robert C. Harvey ⁸ contradiz porém abertamente esta a definição de Banda Desenhada, pois se para McCloud a BD é feita por “juxtaposed pictorial and other images in deliberate sequences” e não precisa de conter palavras para ser designada de Banda Desenhada, então isso é um erro crasso porque a “essential characteristic of comics is the incorporation of verbal content” (Harvey, 2008, p.25). Aarnoud Rommens citando Harvey diz-nos que a banda desenhada consiste em narrativas pictóricas ou em exposições nas quais as palavras (muitas vezes escritas na área da imagem dentro de balões de fala) contribuem quase sempre para o significado das imagens e vice-versa (Rommens, 2002).

A controvérsia sobre a importância do texto é apenas um dos exemplos das polémicas que a definição de Banda Desenhada acarreta e uma definição prosélita do que é BD que seja do agrado de todos os estudiosos é francamente complicada. Basta observar as definições de BD da Wikipédia (em francês e inglês).

Wikipedia (em francês): verbete de “bande dessinée”: A bande dessinée (conhecida também pelo acrónimo de BD, ou bedê) é uma arte literária e gráfica (muitas vezes chamada de nona arte) na qual uma história é contada através de imagens, de desenhos, que são usualmente acompanhados por um texto (explicativo ou em diálogo, neste último caso no interior de um balão ou filactera).

Wikipedia (em inglês): verbete de “Comics”: Comics (ou, menos comum, “arte sequencial”) é uma forma de arte visual que consiste em imagens usualmente combinadas com texto, muitas vezes na forma de balões de fala ou caixas de texto. Originalmente

⁸ Harvey, Robert C. (2008). *How Comics Came to Be: Thought The Juncture of World and Image from Magazine Gag Cartoons to Newspaper Strips, Tools for Critical Appreciation plus Rare Seldom Witnessed Historical Facts*. In Heer, Jeet & Worcester, Kent. (2008). *A Comics Studies Reader*. Jackson University Press of Mississippi.

utilizadas para ilustrar caricaturas e para distrair através de histórias divertidas e triviais, evoluiu nos nossos dias para um meio literário com muitos subgéneros.

O grande especialista francês Thierry Groensteen intitulou o primeiro dos capítulos da sua importante obra (*The System of Comics*) com o título de *The Impossible Definition*; ele considera a definição de BD (tendo em conta a sua enumeração precisa, como a sua procura exaustiva de atributos) como um problema de difícil resolução, não é porém uma questão de suma importância e sempre se mostrou bastante cauteloso na forma como abordou a questão. No fundo a sua posição é muito similar à posição de McCloud, com a diferença, que ao seu critério básico, a que Groensteen deu o nome de “*iconic solidarity*”, para ele:

“Comics are made of images that are both separated from each other and over-determined by their coexistence in praesentia. The reader can see several images sharing the same space (the page or the double-spread); plastic and semantic relations between these images are displayed, and it is these relations that make comics into a text” (Groensteen, 2012, p.113).

A sua proposta propõe uma caracterização da Banda Desenhada baseada num único fundamento: o da “*solidariedade icónica*”. Este critério comporta duas condições: que as imagens sejam múltiplas (uma única imagem não seria considerada uma BD) e em segundo lugar que sejam solidárias: separadas umas das outras, dispostas segundo uma certa ordem para uma leitura vectorizada e sobre determinadas prerrogativas tanto num ponto de vista plástico como semântico. Sobressai também a necessidade de que as imagens coexistam e num mesmo suporte, seja na mesma página, ou a nível do suporte físico das mesmas (o livro, a revista, ou um ecrã de um computador). O problema é que a solidariedade icónica não permite articular por si mesma uma definição concreta e completa de Banda Desenhada, porque é uma condição que alcançam variados objectos que não reconhecemos como BD (pelo menos de forma frontal!), sejam estelas, tapetes, vias cruzes, ciclos gravados, fotonovelas. A solidariedade icónica é uma condição necessária, mas não totalmente suficiente. O problema é que não existe outro critério que possa englobar todas as manifestações históricas deste media. A narratividade que caracteriza 99% da produção de Banda Desenhada, não caracteriza porém todas as possíveis relações entre imagens; o carácter bi-semiótico (icónico e verbal), ou a permanência de pelo menos um personagem entre as vinhetas, não é intrínseca à BD, apenas contingente como prova a existência de numerosos exemplos contrários.

Thierry Smolderen e Harry Morgan por sua vez, refutam também a ideia de definições rígidas e imanescentes para onde se possa confinar as especificidades da Banda

Desenhada. Ambos sustentam (com ligeiríssimas diferenças), uma teoria assente na ideia de relatividade, para eles:

“Throughout history and civilisations, there have been historic states of comics art, which are equivalent from the theoretical point of view. The current form of the medium is just the most recent one, and one should not give it a greater importance or make it into an autonomous form of art”. (Groensteen, 2012, p.113).

De acordo com Smolderen, a Banda Desenhada é um objecto complexo, que é ao mesmo tempo real e imaginário, técnico e artístico e é um objecto que se encontra continuamente sob transformação. Todas as pessoas que lidam com ela (sejam os historiadores, os académicos, os artistas, os escritores, os publicitários, os censores, ou os seus leitores adultos e juvenis) têm a sua própria definição de Banda Desenhada, ainda que esta definição possa não ser explícita e que só possa ser inferida na relação que a pessoa construiu com a BD, da maneira como o sujeito a usa e se relaciona com ela.

Em 1845 Rodolphe Topffer já posicionava as suas histórias com imagens (*histoires en estampes*) como uma outra forma de literatura, o que levou Harry Morgan a lançar a expressão literaturas desenhadas (Morgan, 2003). A Banda Desenhada entronca-se num vasto universo, onde encontramos também a caricatura, a ilustração, o cartoon. A própria noção de literatura interliga-se com a ideia de livro e de impressão, ou dos seus modernos substitutos, o ecrã de computador e os e-books.

O professor de arte norte-americano David Kunzle⁹, diz-nos que apesar da banda desenhada ser essencialmente uma forma híbrida, parcialmente verbal e parcialmente pictórica, esta última tem de ser considerada como a sua característica fundamental. Uma banda desenhada pode constituir-se somente de imagens (utilizamos algumas no nosso trabalho prático); é o que acontece com muitos casos actuais, e muitas delas também o eram em tempos mais remotos; mas não pode ser dominada pelo texto. Há, porém, uma distinção entre as imagens que ilustram um texto e as imagens que são esclarecidas por um texto. É muitas vezes difícil determinar, através de uma instância específica, a relação exacta entre a imagem e o texto e qual deles veio primeiro, mas é normalmente claro qual deles é que carrega o peso da narrativa. Kunzle exclui quaisquer bandas desenhadas nas quais as legendas (captions) ocupam um espaço maior do que a imagem (Kunzle, 1976) e propõem uma definição na qual banda desenhada de qualquer período e de qualquer país, teria de cumprir as

⁹ Kunzle, David. (1973). *History of the Comic Strip*, Vol. I: The Early Comics Strip. Narrative Strips and Picture Stories in the European Broadsheet from c. 1450 to 1825. Berkeley: University of California. In <http://kaleidociclo.blogspot.pt/2006/12/definio-de-david-kunzle.html> Tradução de Pedro Vieira Moura da seminal obra de David Kunzle.

condições seguintes: 1. tem que existir uma sequência de imagens separadas; 2. tem que haver uma preponderância das imagens sobre o texto; 3. o meio em que a banda desenhada (strip) aparece e para a qual foi originalmente feita deve ser reproduzível, isto é, numa forma impressa, um meio de comunicação social; 4. a sequência deve contar uma história que é, a um só tempo, moral e tópica (Kunzle, 1976).

O investigador de BD (e grande biógrafo do criador de Tintim, Hergé), Benoît Peeters defende também que a continuidade narrativa da Banda Desenhada assenta nas imagens cuja leitura apela a um olhar itinerante e justifica afirmando que:

“la véritable magie de la bande dessinée, c’est entre les images qu’elle opère, dans la tension qui les relie. Minimiser ce travail de distribution dans l’espace et le temps serait, pour la bande dessinée, abdiquer de sa plus radicale innovation pour s’aligner sur un autre art” (Peeters, 2002, p.39).

Em estudos recentes o investigador Neil Cohn dá um passo adiante na proeminência da imagem sobre o texto ao afirmar que o desenho, especialmente imagens (desenhos) em sequência comportam uma estrutura próxima de uma linguagem, “just like words in sentences are used in spoken language, sequences of images can create a visual language.”¹⁰ Todas as linguagens obedecem a princípios cognitivos idênticos, sejam faladas, escritas ou visuais. Para estudar uma linguagem visual podemos escolher os mesmos métodos que usamos para estudar linguagens da linguística, da psicologia cognitiva ou da neurociência cognitiva. Cohn crê que podemos construir teorias, assentes em experiências entre a cognição e o cérebro através da análise das linguagens visuais que o mundo nos oferece. Estas experiências podem oferecer-nos uma melhor compreensão de análise das relações entre o que as pessoas apreendem dos desenhos e das sequências de imagens e como isto pode ser usado na educação e que papel têm nas diferentes culturas e também, como o cérebro processa todas estas questões.

Concluindo, cremos que na Banda Desenhada a imagem sobrepõem-se ao texto, simplesmente porque podemos ter BDs sem texto¹¹ (podemos dar alguns exemplos como *A Mosca* de Lewis Trondheim, *The Arrival* de Shaun Tan, ou os exemplos que utilizamos na

¹⁰ Informação recolhida no Blog (um dos mais inovadores da actualidade) do investigador Neil Cohn <http://www.visuallanguagelab.com/>

¹¹ Curiosamente, Roland Barthes quando discorre sobre a civilização da escrita, refere que podemos certamente deparar-nos por vezes com Bandas Desenhadas com imagens sem textos, situação paradoxal na sua óptica, porque para ele a ausência de palavras encobre sempre uma intenção enigmática. (Barthes, 1984).

nossa experiência prática, *A short story of America* de Robert Crumb ou *L'Age de Raison* de Matthieu Bonhomme, mas os exemplos são inúmeros) e o contrário não é possível. Mas em última instância escrever e desenhar são sempre funções que os autores que produzem BD terão de exercer e que o criador de *Corto Maltese*, Hugo Pratt tão magnificamente sintetizou: “Je dessine mon écriture et j’écris mes dessins” (Peeters, 1993, p.28).

Apesar de persistirem nos nossos espíritos necessidades de categorização, talvez seja tempo de considerar pura e simplesmente que a Banda Desenhada é... Banda Desenhada.

1.2.1.As características formais da BD

O enfoque principal deste trabalho é a aplicação da Banda Desenhada em ambiente de sala aula e das riquezas pedagógicas que podem resultar destas experiências, mas a BD tem características próprias que é necessário referir.

A Prancha – É a página da Banda Desenhada. Quando olhamos para uma prancha normal de banda desenhada, ela é composta por quadrinhos dentro dos quais estão desenhos que representam coisas que reconhecemos como existindo no mundo. A designação prancha aparece muitas vezes em substituição de página, são ambas válidas. No entanto, esta variação deve-se ao facto de se dar mais ênfase ao aspecto verbal ou ao aspecto gráfico. Pois enquanto que o termo página privilegia a vertente verbal, a palavra prancha enfatiza o aspecto gráfico. A prancha é uma macrounidade da BD, tendo em conta que a unidade mínima é a vinheta, contudo, é superior à tira. A unidade da prancha evidencia-se, atenuando o efeito de unidade da tira, quando o artista decide conceder mais ênfase a determinadas vinhetas, destacando-as redimensionando o seu tamanho. Numa prancha, o número de tiras (sequências de vinhetas dispostas horizontalmente) é variável e tem em conta principalmente as necessidades da narrativa e os critérios de distribuição espacial. Atentemos na seguinte explicação de Rui Zink sobre as possíveis formas de organização de uma prancha:

“A prancha (ou página) está organizada, no plano gráfico, como uma macrounidade significativa, que pode corresponder a uma unidade de significado identificável - o caso das histórias de uma só página, as histórias de continuação – ou ser parte integrante de uma unidade de sentido superior: o conjunto de duas pranchas que formam uma só unidade gráfica, ou a um nó da narrativa, ou um número superior de número variável.” (Zink, 1999, p.30)

Verifica-se, assim, que a prancha pode isoladamente encerrar uma história, sendo auto conclusiva, ou necessitar de mais algumas pranchas para se completar. Neste caso, pressupõe-se uma ideia de continuidade entre as páginas. Podem ser as necessidades da

narrativa a determinar a composição da prancha mas também existem casos em que “a narrativa surge quase como uma consequência necessária e lógica da organização (gráfica) da prancha” (Mota & Guilherme, 2000, p.33).

A Tira - A tira (comic strip) ou banda é a macrounidade da BD inferior à prancha. Consiste no conjunto composto, normalmente, por três ou quatro vinhetas dispostas na horizontal. Tal como a prancha, pode, por si só, contar uma história ou ser apenas uma parte. Existem dois tipos de tiras, as auto conclusivas, cada uma delas conta um relato completo. As sequenciadas o argumento continua através de um número sucessivo de tiras. Pela sua brevidade e pelo facto de poder ser auto conclusiva, a tira é muitas vezes escolhida para figurar na imprensa, nomeadamente nos jornais e revistas.

A Vinheta – Vulgarmente podemos dizer que a vinheta é o quadradinho. Mas é no interior das vinhetas que se inscrevem os vários signos que ocorrem na Banda Desenhada, podemos, portanto, afirmar, que são as vinhetas as unidades mínimas de significado. Pedro Moura analisando a obra seminal *Le Système de la Bande Dessinée* (de 1999), de Thierry Groensteen, refere que a vinheta é “fragmentária e integrada num sistema de proliferação”.¹² É ela que nos permitirá aproximar de uma possível “linguagem da banda desenhada”, ainda que aqui se deve entender linguagem como um “conjunto original de mecanismos produtores de sentido” (não como um código, mas como um sistema¹³.) E uma vez que a preocupação primeira que seguiremos aqui não é propriamente sociológica, mas sim ontológica, é a partir da estruturação e relação entre as vinhetas que deveremos construir o nosso entendimento da banda desenhada. Não obstante essa eleição, é preciso não deixar de ter em conta que as vinhetas já são, em si mesmas, complexas, uma vez que integram elementos icónicos, simbólicos, plásticos. Houve autores que tentaram ver nesses elementos unidades menores e analisáveis enquanto parte de uma linguagem. Porém, o tipo de relações (articulações) que esses elementos estabelecem entre si são infinitos e não poderão jamais ser inteligíveis enquanto um sistema fechado e passível de ser mapeado ou simplificado numa qualquer gramática. O que importa, portanto, não é estudar – porque é impossível fazer uma descrição

¹² Pedro Vieira Moura, in <http://kaleidociclo.blogspot.pt/2007/01/o-sistema-da-banda-desenhada.html>

¹³ “Um sistema é um conjunto de valores estruturados sobre um só plano (exemplo canónico: /verde/-/vermelho/ no caso do código da estrada). Um código é a relação termo a termo de oposições que estruturam sistemas de planos diferentes (o código da estrada coloca frente a frente a oposição /verde/-/vermelho/, que valem para um plano, e a oposição “permitido”-“interdito”, que valem para outro).” Acrescentemos que o plano do /verde/-/vermelho/ seria o da expressão para o plano de conteúdo do “permitido”-“interdito”. Grupo μ , “Traité du signe visuel” in Pedro Vieira Moura, Blogspot <http://kaleidociclo.blogspot.pt/2007/01/o-sistema-da-banda-desenhada.html>

ora completa ora universal – as relações internas à vinheta, mas antes as articulações entre estas.¹⁴

Linhas de orientação – Na BD ocidental respeitando a ordem da escrita e leitura das línguas ocidentais, a orientação de leitura processa-se da esquerda para a direita, por saltos visuais progressivos orientados de cima para baixo. Nas BDs japonesas (mangas), a linha de orientação é a inversa. Assim sendo, essas BDs devem ler-se da direita para a esquerda através de sacadas regressivas. O sentido é igualmente vertical, ou seja, dando primazia ao superior sobre o inferior. No interior da vinheta, na banda desenhada ocidental, os balões são igualmente lidos de cima para baixo e da esquerda para a direita.

Sequencialização - Uma das características que permite justamente justificar o carácter narrativo desta forma de expressão artística é a sequencialização. Falar de sequencialização implica falar do encadeamento das acções narradas, conseguido através da justaposição das imagens (vinhetas). Esta ligação pode ser conseguida através da simples repetição da vinheta mas, na maior parte das vezes, alcança-se através da variação do representado, mantendo sempre algum aspecto comum. Na BD o encadeamento das acções obedece a dois tipos de critérios. Um prende-se com a ordem lógico-temporal e outro com a ordem espacial. O primeiro pressupõe um nexos de causalidade e de temporalidade. O último diz respeito à linha de orientação que dita a hierarquia em termos de espaço.

1.2.2. As características formais relativas às imagens

Enquadramento - O enquadramento consubstancia-se na delimitação do espaço real onde se desenrola a acção da vinheta. Na BD, esta técnica consegue-se sobretudo com recurso à planificação e à angulação. Segundo Pedro Mota:

“Não é indiferente situar o (s) elemento (s) representado (s) no centro da vinheta, mais acima ou mais abaixo, mais esquerda ou mais à direita. Do mesmo modo não é indiferente a proporção estabelecida entre o elemento principal que se pretende representar e destacar, e outros elementos, secundários.” (Mota, 2000 p.75)

A simples disposição pela qual os vários elementos aparecem na moldura narrativa (vinheta) e o tamanho de uns em relação aos outros são significativos e demonstram que nada é fortuito. Neste sentido, para o estudo da BD é necessário perceber que uma imagem pode ter diferentes tipos de abordagens (diferentes planos) e traduzir diversos pontos de vista e a focalização do narrador (diferentes ângulos de visão). Os planos têm uma inspiração

¹⁴ Pedro Vieira Moura, in <http://kaleidociclo.blogspot.pt/2007/01/o-sistema-da-banda-desenhada.html>

cinematográfica e com fortes influências da pintura, os vários planos correspondem a diferentes abordagens que se podem fazer das imagens que se reproduzem nas vinhetas, aproximando ou distanciando o campo de visão. Existe uma grande variedade de planos. Assim sendo, temos os planos considerados descritivos que, por norma, não têm preocupações de pormenor. O seu objectivo é dar a visão mais ampla possível, daí que normalmente as personagens apareçam de corpo inteiro e não seja visível a sua expressão facial. Por se preocuparem com a abrangência, habitualmente requerem vinhetas mais amplas e ampliam o tempo de leitura. Fazem parte dos planos descritivos, o plano geral e o plano de conjunto.

Signos Cinéticos - Os signos cinéticos representam a acção do movimento. São traços que pretendem transmitir a direcção ou a trajectória do movimento da personagem ou dos objectos. Funcionam como uma convenção gráfica e interferem na estrutura interna das próprias vinhetas. Os reis incontestados destas representações são os Japoneses.

Metáforas visuais - As metáforas visuais são convenções gráficas, têm como fito representar, através de desenhos, pensamentos, sentimentos ou estados de espírito. As metáforas visuais socorrem-se de vários tipos de linguagens. Para além da linguagem icónica, fazem uso em certos casos da grafia musical e da linguagem escrita. Por exemplo, quando uma personagem tem uma ideia luminosa aparece uma lâmpada, se for um golpe na cabeça, normalmente vemos estrelas ou passarinhos

Cor - A cor na BD transporta sempre informação e a mesma cor pode ter diferentes significados. A cor pode ser usada para traduzir estados emocionais, caracterizar ambientes e personagens, destacar algum elemento. A cor pode cumprir as seguintes funções: figurativa, estética, psicológica e significativa. A primeira está relacionada com o nível da aproximação entre o representado e a realidade. Revela uma preocupação realista. A função estética está muito associada ao estilo do autor e ao seu conceito de harmonia na conjugação de diferentes cores. A função psicológica pode servir para realçar certas características das personagens ou cenários ou provocar um sentimento de empatia ou repulsa no receptor da mensagem.

Desde a génese da BD, a utilização do preto e branco pelos autores foi preponderante, motivada por razões que se prendiam muitas vezes com limitações económicas. De qualquer modo é tal o número de mestres de BD que ainda hoje a utilizam que seria fastidioso enumerá-los. Actualmente corresponde a uma opção estética e expressiva. Importa reconhecer que as várias qualidades da cor – tom, intensidade e luminosidade e os seus contrastes – jogam um importante papel na interpretação da vinheta, gerando diferentes significações.

Corpo da Letra - O corpo da letra na banda desenhada pode assumir diferentes dimensões e muda constantemente conforme a escola de Banda Desenhada, de continente para continente, mesmo de país para país. O aumento significativo da letra aumenta a intensidade sonora do que é proferido, muitas vezes implica gritos ou uma maior intensidade sonora, expressa na grande maioria das vezes, imprecisões, pedidos de ajuda. A diminuição significativa do tamanho da letra diminui a intensidade da voz, traduzindo-se em sussurros e pode estar relacionado com a timidez de uma personagem. Também o formato da letra é portador de significado neste género discursivo. A letra ondulada quer significar que o enunciado é cantado. A letra caligrafada indicia muitas vezes características das personagens, por exemplo uma caligrafia gótica indica por vezes personagens de origem teutónica (por exemplo *Astérix entre os Godos*), se for cursiva uma certa formalidade e elegância.

1.2.3. Características formais relativas aos textos

A legenda e o cartucho - Tanto a legenda como o cartucho são textos a que o narrador recorre para fornecer informações auxiliares que ajudam a explicar algo que não é perceptível através das imagens. São textos puros que normalmente explicam realidades subjectivas ou vagas, recapitulam ou avançam acontecimentos. As informações fornecidas, por norma, são espaciais e/ou temporais e atenuam o efeito da elipse narrativa.¹⁵ Nesta medida podem ser considerados elementos de ancoragem. Embora se insiram dentro de vinhetas, ambos são elementos externos à acção. São escritos na terceira pessoa e traduzem a existência de um narrador objectivo. Em termos gráficos, a legenda, tradicionalmente, aparece horizontalmente no cimo da vinheta, ou seja, sobre a imagem. O cartucho costuma figurar dentro de uma vinheta constituída apenas por texto, o seu formato é rectangular e tem uma orientação vertical.

O balão – O balão (ou filactera¹⁶) é uma moldura, um espaço dentro do qual são inscritos os discursos directos das personagens, estes discursos, na grande maioria das vezes são verbais, mas também podem ser icónicos (normalmente quando se trata de alterações ou impropérios, demonstrações de raiva, fúria). Pode assumir uma miríade de formas e cores, os limites são a criatividade e a imaginação dos criadores. O mais convencional é redondo, (daí advém a designação de balão), outros elípticos, ou rectangulares (principalmente no estilo da

¹⁵ Importa referir que “ao contrário da elipse convencional que consiste numa omissão (...), a elipse em BD não separa aquilo que era contínuo, antes cria uma impressão de continuidade de partes distintas.” (Zink, 1999, p.27).

¹⁶ Termo que designa uma bandeirola ou bandeira que suportava os textos das iluminuras na idade Média.

linha clara franco-belga)¹⁷. Os balões costumam ter uma espécie de cauda que funciona como uma seta que indica a personagem a quem está a dar a voz, quem é o locutor do discurso que enquadra. O cientista e investigador de BD norte-americano Neil Cohn sintetizou desta forma a importância do balão:

“One of the most emblematic tropes associated with the visual language of comics is the “speech balloon,” depicting speech through a bubble that then extends back with a line towards the speaker’s mouth. Speech balloons are so associated with the medium of comics that in Italy the word “Fumetto” (“puffs of smoke”) describes both balloons and “comics” as a genre. While interesting in its own right as a symbolic representation - usually of “speech” - this sign is indicative of a greater issue: the integration of text and image into a meaningful whole. (Cohn, 2013, pp.35-63)

Hoje em dia porém, este elemento em tempos fundamental da designada gramática da BD, perdeu alguma da sua importância. São inúmeras as obras contemporâneas que os dispensam e a própria descrição do que é um balão aparece-nos desactualizada ou redutora:

“Hoje, pode ser apenas um conjunto integrado de palavras, cuja relação com a figura do locutor é insinuada por um ténue segmento de recta em vertical ou diagonal. Ou não ter segmento nenhum, e a ligação entre a mensagem e o locutor ser sugerida pela sua colocação na vinheta.” (Zink, 1999, p.24).

No mercado americano popularizou-se de forma crescente o monólogo interior (desde *Dark Night Returns*, de Frank Miller em 1986), mormente as personagens adensaram-se psicologicamente, ganhando o leitor uma riqueza e uma complexidade gradual, insuspeita anteriormente (pelo menos respeitante ao mercado mainstream norte-americano).

As onomatopeias – As onomatopeias são palavras que imitam, que se assemelham ou que sugerem foneticamente a origem do som que descrevem, ou por outras palavras são elementos gráficos que imitam determinados sons. As onomatopeias têm como características assinaláveis um elevado valor expressivo e simbólico, liberdade gráfica e impacto visual. Rui Zink refere que na BD a onomatopeia “transmite ao leitor sensações e emoções através da combinação entre a expressividade sonora de um vocábulo e a sua estilização gráfica”, assim sendo, a sua função primordial é sinestésica, porque funde as sensações sonora e visual, “o significante é assim explorado e potenciado na sua vertente fonética, e sobretudo na sua vertente visual” (Zink, 1999, p.26). Moacy Cirne afirma também que o ruído na Banda Desenhada, mais do que sonoro é visual e isto “porque, diante do papel em branco, os desenhistas estão sempre à procura de novas expressões gráficas e o efeito de um buum ou de um crash – quando relacionado de modo conflitante com a imagem – é, antes de mais nada,

¹⁷ Encontramo-los em BDs de Edgar p. Jacobs, Jacques Martin, Hergé...

plástico.” (Cirne, 1970, p.20) Hoje em dia muitos são os autores que procuram dos ruídos onomatopeicos “uma alta temperatura compositiva & contextual” (Cirne, 1970, p.20). Esta arte da onomatopeia conheceu os seus momentos mais criativos na pena dos mestres humoristas, (autores como Schulz, Hergé e Franquin talvez o mais inventivo de todos eles).

1.3. Breve resumo da História da Banda Desenhada

Etimologicamente a expressão portuguesa Banda Desenhada provém do francês bande dessinée. Os fundamentos desta expressão encontram-se contudo na expressão inglesa comic-strip, (literalmente “tira cómica”), inventada nas páginas dos jornais norte- americanos no dealbar do século XX. Estes jornais incluíam nas suas páginas tiras diárias de desenhos que relatavam as peripécias de uma legião de personagens curiosas, muitas vezes cómicas. A cultura norte-americana tem o hábito de encurtar sempre os nomes a tudo (em resultado, talvez, de ser uma nação com um maior sentido prático) e assim as comic-strips, passaram a ser só comics (tal como os movies pictures que passaram só a designar-se por movies). Esta nomenclatura mais reduzida passou rapidamente para os outros países anglo-saxónicos e assim doravante qualquer história desenhada – cómica ou não – passou a designar-se por comic.

Em Portugal os comics eram designados por histórias aos quadradinhos, enquanto no Brasil eram e são conhecidos por histórias em quadrinhos ou gibis. Em Espanha o fenómeno foi baptizado por historietas ou tebeos. Em Itália por sua vez receberam o nome de fumettis (fuminhos), porque os balões que continham as legendas recordavam-lhes fuminhos a saírem pelas bocas das personagens. No Japão a BD recebeu a designação de manga, (termo do século XIX que poderia ser traduzido literalmente por imagens irresponsáveis).

Foram no entanto os países francófonos que inventaram a expressão bande dessinée (a partir da palavra comic strip), mas fizeram uma pequena alteração, pois já não chamavam à tira (bande) cómica, mas sim desenhada (dessinée). No entanto o fenómeno já não se manifestava em tiras, mas sim em páginas (planches) e depois em álbuns. Dada a grande influência da cultura francófona em Portugal, foi adoptada a expressão Banda Desenhada¹⁸, (foi a popular revista *Tintim* em 1968 que implementou definitivamente esta expressão no mercado português, o que é também sintomático da influência da produção franco-belga entre nós). Na nossa opinião a designação mais correcta, mais fidedigna seria a de histórias aos

¹⁸ Moliterni (1994, p.42) diz-nos que o termo deve-se a Paul Winkler, que nos anos 30, importava para França histórias americanas sob a forma de strips – em francês *bandes*.

quadrinhos, mas a expressão Banda Desenhada já ganhou raízes no imaginário colectivo e desta forma utilizaremos também esta palavra no nosso trabalho. De qualquer forma todas estas diferentes nomenclaturas para a Banda Desenhada são uma sintomática indicação das complicações formais deste media, que é ao mesmo tempo narrativo e visual, que floresceu numa forma de entretenimento popular, que atingiu um alcance global e que é formalmente e geograficamente híbrida. Após este breve interlúdio, faremos agora um breve resumo da história do que alguns designam de 9ª arte.¹⁹

Podemos afirmar que o recurso às imagens para contar uma história é uma técnica antiga, pois assim se retratavam as cenas de caça na pré-história, (as fantásticas pinturas no deserto do Saara, as pinturas da gruta de Altamira, os mitos criacionistas para sempre fixados nas pedras da cultura Hopi, no sudoeste dos Estados Unidos...). Este desejo de contar histórias por imagens é algo intrínseco ao ser humano, ao longo da sua existência. Os exemplos nos quais podemos identificar intenções que ainda hoje presidem à elaboração das actuais Bandas Desenhadas vão-se sucedendo. Groensteen diz-nos que a Banda desenhada carrega em si uma tradição difusa, “l’histoire du récit en images est très ancienne et concerne toutes civilisations. Mais les supports accueillant des récits en séquences d’images ont longtemps été des plus hétérogènes” (Groensteen, 2003, p.4).

Embora a Banda Desenhada per si, seja uma criação do século XIX, podemos encontrar os seus antecedentes muito antes. Observando as edificações da cultura humana ao longo dos tempos, podemos descortinar a génese da banda-desenhada em algumas antigas civilizações: na pintura egípcia, nomeadamente nas pinturas presentes no túmulo de “Menna” (um túmulo de um antigo escriba, datado do ano 1200 a.C.). No Codex (profusamente colorido) Pré-Colombiano, “Garra de Ocelote”²⁰ descoberto por Cortés em 1519. Nos motivos decorativos e ilustrativos das cerâmicas gregas (vasos). Também na cultura Romana com a coluna de Trajano (113 d.C.) deparamo-nos com “um exemplo da história contada por imagens onde a ideia, o sentido narrativo, a composição das cenas e as acções representadas contêm os mesmos ideais da moderna banda desenhada.” (Mota & Guilherme, 2000, p.5) A Idade Média por sua vez produziu a tapeçaria de Baiyeux (século XI), com cerca de 70 metros de comprimento. Esta tapeçaria relata-nos a conquista da Inglaterra pelos Normandos (1066), lendo-se da esquerda para a direita. Observamos uma ocorrência de eventos produzidos de forma cronológica, “as with the Mexican Codex [Garra de Ocelote] there are no panel borders

¹⁹ Expressão cunhada por Claude Beylie em 1964 e François Lacassin em 1971.

²⁰ Ou 8-deer-tiger’s-claw a designação muda conforme os autores. Para aprofundar a temática consultar a obra do historiador e arqueólogo mexicano Alfonso Caso.

per se, but there are clear divisions of scene by subject matter” (McCloud, 1993, p.10). Um outro exemplo, mais próximo da cultura portuguesa, poderia ser o das Cantigas de Santa Maria, compostas por volta de 1270 e que são um conjunto de quatrocentas e vinte e sete composições em galaico-português, que no século XIII era a língua fundamental da lírica culta em Castela e em Portugal. Encontram-se repartidas em quatro manuscritos, um deles na Biblioteca Nacional da Espanha, dois no Escorial e o quarto em Florença. Os códices da Biblioteca do Escorial estão enfeitados com uma profusão de iluminuras (próximas da BD), nas quais podemos observar instrumentos musicais do século XIII: organistrum, saltério, alaúde, viola de arco, rabeca, cítara, harpa, trompa, trombeta, castanholas, cornamusas, dulzainas e muitos outros. Nestes códices podemos também observar o modo de execução destes instrumentos.

Mas para contemplar os exemplos acima referidos, as pessoas tinham de viajar até eles, um dos principais eventos da história da banda desenhada (como da história da palavra escrita) vai alterar definitivamente esta situação. É a invenção da Impressão moderna (em 1450 por Gutenberg), “after the advent of the printing press, images could travel to the people. In other words, the simple fact of accessibility ushered in the era of the mass medium” (Sabin, 2001, p.11). É apenas com o advento da impressão na Europa que as imagens começaram a ser produzidas de forma massificada para um público cada vez mais lato.

Tem algum sentido e será porventura produtivo e consistente, considerar a BD moderna, aquela que resultou do desenvolvimento da imprensa e a partir (sobretudo) dos caricaturistas e gravadores (mas também pintores) ingleses do século XVIII – com William Hogarth (1697-1764) à cabeça. Os ciclos morais de Hogarth como “*A Harlot Progress*” foram primeiramente exibidos como uma série de pinturas e mais tarde vendidos como um portefólio de gravuras, que eram orientados para serem vistos lado a lado e em sequência. Thierry Smolderen admite que as séries de Hogarth (que consistem em gravuras sem legendas) “ont peu à voir avec la narration visuelle de la bande dessinée proprement dite”, mas que são de qualquer maneira fundamentais, porque é Hogarth o primeiro “qui a propulsé l’art de l’estampe dans la modernité en combinant ironiquement la vieille tradition du récit en images édifiant et la littérature humoristique qui émergeait à son époque, en Angleterre”. (Smolderen, 2009, p.9)

No outro lado do mundo, no Japão, encontramos a magistral obra Katsushika Hokusai (1760-1849), que tal como Hogarth cria histórias através de sucessões de gravuras e estampas. A sua obra mais famosa *A grande vaga de Kanagawa* (1831) – uma das imagens mais célebres da história das artes gráficas – é a primeira estampa de um conjunto de trinta e

seis de vistas do monte Fuji. Uns anos antes Hokusai tinha editado numerosas recolhas de imagens (desenhos, numa espécie de BD ou manga ancestral), que o tornam o pai incontestado desta arte no Japão. Podemos referir por exemplo as estampas que intitulou de artes marciais, datadas de 1815.

A arte da Banda Desenhada irá solidificar-se no século XIX com os contributos excepcionais, (em alguns deles solidamente assentes em pressupostos teóricos de alguma complexidade) de homens como o suíço Rodolphe Töpffer, o alemão Wilhem Busch (1832-1908, o autor de *Max und Moritz*), o francês Christophe Colomb (1856-1945) e o português Raphael Bordalo Pinheiro (1846-1905).

O suíço Töpffer foi um dos primeiros a reflectir criticamente sobre as especificidades desta linguagem, na introdução ao seu livro de 1833, *L' Histoire de Mr. Jabot* – considerado o primeiro álbum da história da banda desenhada - escreveu:

“Este pequeno livro é de uma natureza mista. É composto por uma série de desenhos autografados a traço. Cada um desses desenhos é acompanhado por uma ou duas linhas de texto. Os desenhos sem o texto, teriam um significado obscuro; o texto, sem os desenhos, não significaria nada. O conjunto dos dois forma uma espécie de romance, tanto mais original porque não se assemelha mais a um romance do que a qualquer outra coisa.”²¹

Curiosamente o primeiro crítico da obra de Töpffer (e da BD) foi o grande escritor romântico alemão Goethe.

Porém numerosos autores americanos e paradoxalmente alguns europeus referem ainda hoje, que a primeira banda desenhada moderna é o *Yellow Kid* ²² do norte-americano Richard F. Outcault em 1896, talvez porque introduz uma alteração particularmente significativa para a evolução desta linguagem, ao fazer a escrita invadir as próprias imagens, ao fazer aparecer os primeiros balões. Roger Sabin (curiosamente um estudioso americano) demonstra contudo, que o britânico James Gillray já os utilizava em 1806 ²³ (Sabin, 1993, p.14).

²¹ Rudolphe Töpffer in Lameiras, João Miguel. (1999). O Manga entre o Oriente e o Ocidente: A Banda Desenhada Japonesa e a Globalização, <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/144.pdf>
Tradução de uma citação de Töpffer in Groensteen, Thierry & Peeters, Benoît. (1994) Töpffer. L'Invention de la bande dessinée. Editions Hermann.

²² O divulgador e estudioso português Vasco Granja participou nesta eleição no Festival de Lucca em 1987.

²³ Embora apenas em cartoons de uma só página.

Muitos outros autores, a nosso ver correctamente, optam pelo pioneirismo europeu do suíço Töpffer, porque como refere a norte-americana Ellen Wiese²⁴, Töpffer deve ser saudado como:

“l’ancêtre d’un nouveau genre qui l’appelait histoire en images et que nous connaissons comme la bande dessinée. (...) Avec l’invention topfferienne de l’histoire en images, le média des arts graphiques a élargi ses ressources: il s’est approprié l’aptitude du langage verbal à se développer dans le temps, créditant ainsi les arts visuels d’une quatrième dimension au potentiel quasi incalculable”. (Wiese, 1965, p.14)

O francês Francis Lacassin²⁵ refere que é Rodolphe Töpffer que “revient le mérite d’avoir inventé en 1827 la bande dessinée française et peut-être la bande dessinée tout court”. (Lacassin, 1982, p.14). Scott McCloud por sua vez afirma que foi Töpffer que:

“employed cartooning and panel borders, and featured the first interdependent combination of words and pictures seen in Europe (...) Töpffer contribution to the understanding comics is considerable, if only for his realization that he who was neither artist nor writer...had created and mastered a form which was at once both and neither. A language all its own.” (McCloud, 1994, p.17)

Thierry Groensteen corrobora estas afirmações e acrescenta que também na obra teórica do mestre Suíço encontramos “several texts which contain fundamental intuitions that are still relevant today.” (Groensteen, 2010, p.29)

O século inicia-se com uma das maiores BDs de sempre, em 1905 nas páginas do jornal *New York Herald*, uma série que vai definir doravante a linguagem da banda desenhada e de todos os seus elementos, o absolutamente genial e onírico *Little Nemo in Slumberland* de Winsor McCay (a primeira série vai de 1905 a 1911), a quem temos de juntar Krazy Kat (de George Herriman, aparecida em 1913), mas também, porque não, os portugueses Quim e Manecas de Stuart Carvalhais.

A partir dos anos 30 do século XIX, a banda desenhada, (muito por influência do cinema) começa por alargar o seu espectro temático, ainda muito preso ao género humorístico, partindo em busca da aventura, do exotismo, do policial, da ficção científica e de toda uma miríade de géneros que se começavam então a popularizar. Esta é considerada unanimemente a época de ouro da banda desenhada americana com autores como Alex Raymond (*Flash Gordon*), Harold Foster (*Prince Valiant*) ou Burne Hogarth (*Tarzan*), Milton Caniff (*Terry and the Pirates*), entre outros...

²⁴ Wiese, E. (1965). *Enter: the Comics*, University of Nebraska Press, Lincoln, p.XV. In Groensteen, Thierry & Peeters, Benoît. (1994) *Töpffer. L’Invention de la bande dessinée*. Editions Hermann., p.IX.

²⁵ Lacassin, Francis. (1982). *Pour un nouveau art, la bande dessinée*. Paris: Slatkine. In Groensteen, Thierry & Peeters, Benoît. (1994) *Töpffer. L’Invention de la bande dessinée*. Editions Hermann. p.IX.

Rapidamente a Banda Desenhada norte-americana troca os jornais pelas revistas específicas, que receberam a designação de *comic-books*, que se tornam o formato perfeito para as histórias de super-heróis, que apareceram pela primeira vez no ano de 1938, primeiro com o *Super-Homem*, seguido pela personagem *Batman*.

Entretanto na Europa o legado de Cristophe Colomb e de Töpffler era assegurado por Alain Saint-Ogan, e principalmente pela criação da personagem *Tintim* criada por Hergé (em 10 de Janeiro de 1929). Curiosamente o factor chave da explosão criativa da banda desenhada europeia é resultado directo da ocupação militar por parte das tropas nazis durante a 2ª Guerra Mundial, porque a Alemanha ao proibir determinadamente a importação da banda desenhada norte-americana, vai contribuir de forma decisiva para o florescimento da banda desenhada franco-belga e europeia. No ano de 1946, o belga Raymond Leblanc funda a influente revista “*Tintin*”, com Hergé como director artístico, e onde irão despontar nomes como Edgar P. Jacobs (Blake e Mortimer) ou Jacques Martin (Alix). No mesmo ano aparece também a revista “rival” da Tintin, a “*Spirou*”, onde brilharão nomes como André Franquin (Spirou e Fantásio), Morris (Lucky Luke), Peyo (Schtroumpfs).

No Japão, a 2ª Guerra Mundial também produziu os seus efeitos nos criadores de banda desenhada e também eles vão romper com o modelo americano. Em 1947 Osamu Tezuka inaugura uma nova identidade para a banda desenhada japonesa. Estas bases ir-se-ão solidificar e alargar a outros autores, que transformarão os nipónicos nos maiores produtores e consumidores de banda desenhada à escala mundial.

Nos finais dos anos 40 e princípios dos 50 a banda desenhada norte-americana começa a procurar outro tipo de leitores, com outro tipo de sensibilidades, mais adultos. Brilham então autores como Will Eisner (com o *Spirit* do pós-guerra), Charles Shulz (Peanuts)²⁶, Walt Kelly (Pogo), Harvey Kurtzman (com a revista *Mad*), Jules Feiffer, entre outros. Temos também a publicação de revistas pioneiras como a EC comics com temáticas mais próximas do terror e suspense. Porém em 1954, em pleno Machartismo e instaurado um clima da caça às bruxas é promulgado o famigerado *Comics Code* (ainda hoje vigente com algumas alterações) e doravante o lápis censório iria castrar a criatividade de muitos autores norte-americanos e a banda desenhada vai-se ver agrilhoadada aos morais e bons costumes da América do baby boom.

Na Europa, no ano de 1959 surge a revista “*Pilote*” impulsionada pelo francês René Goscinny (em conjunto com Jean-Michel Charlier), que vai estreitar “*Astérix*” e que vai ter um

²⁶ Mais conhecido pelos leitores portugueses pelas personagens Charlie Brown e Snoopy.

papel decisivo na definição da Banda Desenhada como meio de comunicação destinada a um público mais adulto. Várias séries irão ter a sua génese nesta publicação. A título de exemplo a série “*Blueberry*” (uma criação de Charlier e de Jean Giraud), *Valérian e Lauriline*, *Achille Talon* (Greg) ...

Em França (e um pouco por todo o mundo) o espírito revolucionário do Maio de 68, irá também abalar as mentalidades dos criadores e leitores de banda desenhada, nomeadamente em revistas como “*L’Echo des Savanes*”, “*Fluide Glacial*” ou a “*Metal Hurlant*”. Nesta última revista um dos grandes estetas da BD mundial, Jean Giraud revela a sua outra identidade artística de suma importância – Moebius, coadjuvado por vezes por um prolífico argumentista (e também realizador, encenador, mestre de tarot), o chileno Alejandro Jodorowsky. Em conjunto criam obras de antecipação de um cunho memorável. Inicia-se durante a década de 60 uma enorme viragem na banda desenhada mundial em comunhão com uma fracturante mudança de mentalidades, que irá manter-se e aprimorar-se na década de 70. Muitos autores irão desenvolver novos patamares de experimentação gráfica e temática, homens como os norte-americanos Robert Crumb, Will Eisner e Jules Feiffer (introduzem os designados Graphic Novels²⁷), os argentinos Hector Osterheld e Alberto Breccia, Quino, o italiano Hugo Pratt (com a criação da obra prima *Corto Maltese* em 1967, considerado por muitos o primeiro romance gráfico).

Os anos 80 e 90 são caracterizados sobretudo por um renovar decisivo da linguagem da Banda Desenhada. Novas possibilidades gráficas técnicas levam os autores aos museus e a galerias de arte e a redescobrir a sua abordagem estilística e fizeram com que a Banda Desenhada ultrapassasse o confinamento do género, revelando uma ambição narrativa sem limites e uma vez mais levanta-se a questão do posicionamento da BD no seio das artes literárias e nas estantes das livrarias, (Mota & Guilherme, 2000). Estas também são as décadas em que os leitores ocidentais vão entrar em contacto com o universo japonês de BD (manga) e de animação (anime) e este acontecimento será extremamente marcante até aos nossos dias.

1.4. A Banda Desenhada em Portugal

As datações são sempre polémicas, mas será mais ou menos consensual considerar (como acima referimos) a génese desta linguagem com o aparecimento e desenvolvimento da imprensa moderna e três nomes se destacam no século XIX português: Nogueira da Silva²⁸,

²⁷ Histórias de banda desenhada sem a limitação comercial das 24 páginas dos comic-books.

²⁸ *As Aventuras Sentimentais e Dramáticas do Senhor Simplício Baptista* foi a primeira história de banda desenhada publicada em Portugal e uma das mais antigas do mundo. Foi publicada no número 18 revista

Manuel Macedo e a figura cimeira, o tutelar e genial Rafael Bordalo Pinheiro. Rafael é considerado como o primeiro artista português que criou histórias com sequência lógicas, contendo textos integrados de forma harmoniosa, concebendo cada imagem como uma unidade indissociável do conjunto e coube-lhe dar a mais valiosa contribuição de desenhadores portugueses para o aprimoramento da linguagem universal da banda desenhada.²⁹ Artista multifacetado³⁰, extremamente prolífico, Raul Brandão descrevendo-o dizia que “todo ele mexe, todo ele é caricatura e imprevisto: os olhos, o nariz, as mãos e até o bigode que se encrespa, desenham e imitam” (Brandão, 1998, p.8). A entrada em cena de Raphael Bordalo Pinheiro provocou uma revolução completa na ilustração gráfica portuguesa. Tão forte foi a sua personalidade e o seu génio que os imitadores continuavam várias décadas após a sua morte. Os gags dos seus cartoons e BDs foram repetidos exaustivamente, a sua obra invadiu todos os jornais e publicações. A admiração que despertou “fez até esquecer os artistas que o precederam na caricatura e técnica narrativa” (Dias de Deus, 1997, p.37).

Assim temos um dos primeiros exemplos banda desenhada em Portugal no último número do semanário, *A Berlinda*, (1871) onde assistimos ao génio contestatário de Bordalo Pinheiro ao fazer “uma admirável reportagem em quadradinhos, das Conferências democráticas do Casino Lisbonense (...) uma BD de invulgar realismo e sátira” (Medina, 2008, p.42), ao centrar a sua pena acutilante na acção censória do governo perante o ciclo das famosas Conferências Democráticas do Casino, organizadas por Antero de Quental, com a participação de Eça de Queirós, Oliveira Martins, Ramalho Ortigão, entre outros, nas quais a futura geração dos “Vencidos da Vida” procurava informar a opinião pública acerca das novas correntes do pensamento europeu. Rafael utilizou o acontecimento para descrever em trinta imagens sucessivas, colocadas em cinco tiras e colocando as legendas na parte inferior, levando o leitor a lê-las desde o princípio até ao fim. Ao discorrer das imagens o narrador (o próprio autor), descrevia todos os tipos característicos da sociedade portuguesa – o povo

Revista Popular a 3 de Agosto de 1850 sendo da autoria de Flora, um provável pseudónimo de António Nogueira da Silva (1830-1868). A história foi publicada em tiras de duas vinhetas ou sequência de quatro vinhetas, e contava de forma humorística as desventuras amorosas de um pinga-amor de meia idade. A história era uma importação e cópia abreviada de as *Aventures Sentimentales et Dramatiques de Mr Verdreau* publicada em França por Stop, entre 12 de Janeiro de 1850 e 9 de Fevereiro de 1850 no *L'Illustration, Journal Universel*, in João Paulo Cotrim (2005). *A vontade de estar n'A Berlinda. Bordalo n'A Berlinda* - Biblioteca Nacional.

²⁹ Vasco Granja, O Pioneiro da Banda Desenhada em Portugal, CITI. In

http://www.citi.pt/cultura/artes_plasticas/caricatura/bordalo_pinheiro/granja.html

³⁰ Dedicando-lhe um elogioso capítulo na sua obra *História da Caricatura no Brasil*, o historiador brasileiro Herman Lima compara Bordalo Pinheiro ao inglês Hogarth, dizendo que o português foi “um dos mestres do género (...) um dos grandes caricaturistas universais do passado (...). Tudo neste artista é tocado duma flama de inquietação, desassombro e independência.” In Lima, Herman. (1963). *História da Caricatura no Brasil*, Vol.2, Rio de Janeiro: Livraria José Olimpo, p.881.

faminto cantava o fado, os ministros ufanos e alienados discursavam sem nada dizerem de relevante, o clero caracterizava-se pela opulência, as dançarinas do cancan exerciam a sua “nefasta” sedução sobre o auditório, a corrupção grassava por todo o lado. Enfim, toda uma sociedade de sucesso, exposta numa “extraordinária BD.” (Medina, 2008, p.159). O nosso estudo incidirá apenas numa pequena vertente da ciclópica obra do grande mestre português, nomeadamente o aproveitamento didáctico da sua pequena BD – *As Conferências Democráticas do Casino* de 1871 para as aulas de História (ver adiante no trabalho).

António Dias de Deus afirma que foi em 1870 que Bordalo Pinheiro procedeu à sua primeira incursão no processo de sequência narrativa figurada, com as duas primeiras folhas de *A Berlinda - Reproduções d’um Álbum Humorístico, ao correr do Lápis*. Neste trabalho estamos perante uma anedota (cartoon), enquadrada por tiras cómicas, “*estava encontrada a técnica narrativa.*” (Dias de Deus, 1997, p.38).

No ano de 1872, arriscando um pouco mais do ponto de vista crítico e na concepção de banda desenhada, Bordalo Pinheiro apresentou *Apontamentos de Rafael Bordalo Pinheiro sobre a Picaresca Viagem do Imperador de Rasilb pela Europa*, a sua obra de maior fôlego no género da BD, pois desenrolava-se ao longo de 14 páginas com 120 desenhos.³¹ Rasilb consistia num anagrama de Brasil e o imperador em causa, D. Pedro II, vivia peripécias rocambolescas em diversos países que o deixavam estupefacto, convivendo com pessoas ilustres e cometendo alguns dislates durante a acidentada excursão.

De excelente qualidade gráfica e particularmente acutilante no que se refere à interpretação crítica é a Banda Desenhada intitulada *M. J. ou a História Tétrica duma Empresa Lírica*, que foi editada em dois folhetos no ano de 1873.

Após o seu regresso do Brasil, Rafael desenha o autobiográfico *No Lazareto de Lisboa* (o seu segundo álbum de BD, publicado em 1881). As suas Bandas Desenhadas são por vezes ficção, mas são sobretudo reportagens gráficas satíricas sobre a vida política e cultural portuguesa.

Um dos grandes golpes de génio de Rafael Bordalo Pinheiro foi a criação da imensa figura do Zé Povinho, acto criativo “que lhe conferiu lugar definitivo no Panteão dos nossos grandes criadores de mitos e emblemas nacionais” (Medina, 2008, p.24). Rafael conseguiu sondar o mais íntimo da psique, da consciência nacional. O Zé é um ícone brilhantemente estereotipado do ser português e a empatia da nação com esta personagem foi imediata e rapidamente foi adoptado como um dos seus.

³¹ Terá sido um grande êxito, porque teve três edições.

De uma geração posterior a Bordalo Pinheiro, temos de destacar Celso Hermínio, Leal da Câmara e Francisco Valença, mas vai ser durante a primeira metade do século XX que a Banda Desenhada Portuguesa vai ser praticada de forma predominante por grandes nomes das artes plásticas. Nestes trabalhos vislumbramos uma relação frutuosa entre o humorismo e a escola modernista por um lado e por outro observamos uma preocupação constante de divulgação, renovação e, modernização da BD, essencialmente nos seus pressupostos pedagógicos e educativos, levada a cabo por revistas, jornais, publicações (com um alvo no público infantil, mas também no público adulto). As capacidades artísticas e potencialidades gráficas destas gerações explicam implicitamente a fantástica qualidade da banda desenhada portuguesa desse período, com uma marca extremamente inovadora e original para os padrões da época, ombreando com a melhor produção europeia de então (Boléo & Pinheiro, 2000). E vai ser em função do posicionamento da figura de Bordalo Pinheiro que no dealbar do século XX poderemos observar as principais rupturas que abrirão caminho à modernidade artística da banda desenhada em Portugal, no contexto da Primeira Guerra Mundial (no início de 1915). Com um activo posicionamento perante ela, irá aparecer um dos percursos mais originais da BD Europeia e uma das figuras mais perenes da banda desenhada nacional – Stuart Carvalhais, autor de uma obra colossal (tanto em qualidade, como em quantidade), onde destacamos a criação de uma banda desenhada excepcional, *Quim e Manecas* (Bóleo & Pinheiro, 1997, p.8). Outros autores considerados importantes, podemos destacar por exemplo Cottinelli Telmo que abriu o grafismo aos tempos modernos e às outras artes, dedicando a sua arte às crianças; Carlos Botelho que antecipou Hergé e no seu afã autobiográfico compôs um dos mais belos frescos autobiográficos sobre a condição do artista (Boléo & Pinheiro, 2000).

Destacamos também, de uma outra geração as figuras de Fernando Bento, Eduardo Teixeira Coelho, José Ruy, Victor Mesquita, Pedro Massano e numa geração mais recente José Relvas, Luís Louro, José Carlos Fernandes, António Jorge Gonçalves. Curiosamente todos estes nomes são de desenhadores (muitos deles também escreviam) e nunca existiu em Portugal uma escola de argumentistas³² (como na escola inglesa, ou argentina...), o que sendo Portugal uma terra de poetas e escritores de craveira torna a situação um pouco estranha.

Portugal sempre foi um país que se interessou pela Banda Desenhada e que sempre esteve a par do que melhor se produziu pela Europa (nomeadamente em França e Bélgica) e nos Estados Unidos (bastante menos). A publicação de BD em Portugal fez-se exclusivamente

³² David Soares, nos nossos dias, será uma honrosa excepção.

em publicações periódicas, revistas e jornais sendo as edições em álbuns bastante raras antes dos anos 70. Os anos 40 foram a época áurea das revistas, *O Mosquito* (1936-1960) atingiu uma tiragem inédita (até aos dias de hoje) nas revistas portuguesas de BD: trinta mil exemplares por número, numa edição bissemanal. Outra revista de grande sucesso (anterior ao *Mosquito*) foi *ABCzinho* (da responsabilidade de Continelli Telmo), o *Papagaio* (posterior ao *Mosquito*, tendo por trás Adolfo Simões Muller), *O Cavaleiro Andante* (1952-1962), entre muitas outras. Em 1968 surge a revista semanal *Tintim*, que resultou num marco histórico, porque ela representa a conquista de Portugal pela BD franco-belga, então a viver o seu zénite criativo. Outras revistas seguiram-se-lhe (*Seleções de BD I e II série, Visão, Jornal de BD, Lx Comics...*), mas julgamos que *Tintim* foi o verdadeiro marco das publicações periódicas de BD em Portugal. Julgamos também, como refere Rui Zink, (ao contrário de que pensam muitos estudiosos da BD de gerações mais antigas) que o espaço perfeito da BD, não é na imprensa diária, mas sim em álbum.

É importante referir também que a expressão Banda Desenhada (embora para este trabalho não façamos distinções, mas fugindo aos super-heróis norte-americanos uma vez que representam a vertente mais comercial e de menor interesse intelectual³³) é demasiado lata e convém expor as diferentes modalidades (tendo em conta também a cultura específica que a produz) em que se divide comercialmente em Portugal. Em primeiro lugar temos as séries que perpetuam a tradição clássica e não só franco-belga, representada por heróis como *Tintin, Astérix, Spirou, Corto Maltese, Blueberry...* Em segundo, as designadas graphic novels (americanas), caracterizadas por um número maior de páginas, maiores ambições literárias e autonómicas (ou seja não estão vinculadas a uma série). Em terceiro encontramos as mangas, que em Portugal são lidas em traduções para português (embora com muito poucas edições, a editora Devir apostou recentemente na divulgação de algumas, mas muitos jovens e adultos, principalmente do sexo feminino, lêem-nas em inglês na internet, conhecemos algumas que as lêem no original japonês); em quarto lugar temos os comic books americanos, do mais comercial (Marvel, DC), ou adulto (Vertigo, Dark Horse).

Desde o século XIX que as elites portuguesas tiveram a França como farol cultural, daí também se compreende melhor a grande visibilidade da banda desenhada franco-belga nas nossas revistas e posteriormente em livrarias, facto que ainda hoje é bastante perceptível, mas

³³ Existem excepções de monta claro está como, Alan Moore, Neil Gaiman, Grant Morrison, entre outros, afastamo-nos sobretudo das vertentes mais comerciais de editoras como a Marvel e a DC (que também apresentam por vezes excelentes trabalhos).

cada vez mais a BD comercial americana (com as publicações em álbum através da parceria Levoir, jornal Público) começa a alterar esta situação.

Capítulo 2. As potencialidades pedagógicas e didáticas da Banda Desenhada

2.1 - História da integração da Banda Desenhada na Educação

Como meio de comunicação a Banda Desenhada é mais ancestral que o cinema, a televisão ou os jogos de computador e no entanto as resistências das academias e das escolas no geral continuam de certa maneira, levantar-nos certos entraves, tanto quanto ao seu estudo, como à sua utilização pedagógica. Em 1979, Pierre Bourdieu afirmava que a Banda Desenhada, tal como o cinema e a fotografia era uma prática em vias de legitimação (Bourdieu, 1979). Nicolas Rouvière diz-nos por sua vez que a história da ligação dos sistemas educativos com a Banda Desenhada exprime-se primeiramente em termos onde transparece uma hostilidade vincada, seguida de uma integração resignada, que irá mais tarde conduzir a uma recuperação interessada, assente numa legitimação evidente (Rouvière, 2013). Esta situação acontece sobretudo no universo francófono e anglófono (em Portugal a BD continua a ser vista quase sempre de uma forma tristemente redutora).

Esta atitude pode de certa maneira ser explicada, porque muitas vezes a cultura ocidental associa a Banda Desenhada com o género dos super-heróis³⁴ (mais a cultura norte-americana), ou a aventuras de heróis inconsequentes levadas a cabo por personagens vazias de conteúdo. De qualquer forma a BD atraiu desde cedo um grande número de audiência nas camadas mais jovens e apesar da sua enorme popularidade, a percepção maioritária do público durante largos anos levou a que a banda desenhada fosse encarada como o media dos miúdos, “as such, it was generally perceived (in higher circles, of course) as the lowliest of popular culture media.” (Ndalianis, 2011, p.113)

Foi esta mesma inegável popularidade da BD, que terá provocado esta espécie de desconfiança quanto aos efeitos que elas poderiam provocar nos seus leitores. Grande número de adultos e instituições educacionais tinham dificuldade em acreditar que pelo facto das BDs possuírem objectivos comerciais, pudessem de alguma forma contribuir para o aprimoramento

³⁴ Com a introdução do Super-homem nas páginas da revista Action Comics em 1938.

cultural e moral dos seus jovens leitores. Pais e professores desconfiavam profundamente destas aventuras fantasiosas e das suas páginas multicoloridas, supondo que elas poderiam afastar crianças e jovens das leituras mais profundas (como veremos adiante neste capítulo, passa-se exactamente o contrário).

No final dos anos 40 nos Estados Unidos da América, surgiu então o campeão daqueles que se opunham à banda desenhada, na pessoa do reputado Dr. Fredric Wertham, um psiquiatra Nova-iorquino que estudava a delinquência juvenil. Numa série de leituras e artigos, Wertham avisava a América dos perigos que advinham da Banda Desenhada para os jovens e crianças e a que era necessário por cobro. Wertham exigia que o governo regulamentasse a BD de imediato.³⁵ Em 1954 o seu percurso culminava com a publicação do controverso e influente trabalho *The Seduction of the Innocent*, um grito de guerra de 400 páginas onde acusava a banda desenhada de ser promotora de violência, estereótipos raciais, homossexualidade, rebeldia e iliteracia. A Banda Desenhada era a morte da leitura, clamava Wertham e um dos seus principais alvos, com os quais foi particularmente duro, eram os educadores pró-banda desenhada, referindo que a atenção dada às potencialidades pedagógicas da BD pelo *Journal of Educational Sociology* era o momento mais baixo da cultura científica americana. (Yang, 2003)³⁶.

Em Abril de 1954, Wertham foi a testemunha principal numa investigação à indústria da banda desenhada pelo subcomité do Senado que investigava a delinquência juvenil. A investigação conduziu a que as ideias de Wertham triunfassem e que a América e o sistema educativo americano recebessem a mensagem: A Banda Desenhada era perniciosa para as crianças e jovens. Tudo isto resultou desgraçadamente em que os estudos (ainda escassos) sobre o valor educacional da BD parassem efectivamente, tanto de um lado como do outro do Atlântico por muitos anos.

Foi apenas na década de 70 que alguns professores americanos voltaram a arriscar trazer a banda desenhada de volta à sala de aula. Richard W. Campbell foi um dos poucos a integrar a BD no programa de leitura da quarta classe (Koenke, 1981). Robert Schoof descobriu por sua vez a utilidade desta no ensino dos dialectos e caracterização. Em

³⁵ Um editorial de Sterling North do *Chicago Daily News*, de 8 Maio de 1940, afirmava que a BD era : "Badly drawn, badly written and badly printed – a strain on the young eyes and young nervous systems – the effect of these pulp-paper nightmares is that of a violent stimulant. Their crude blacks and reds spoil a child's natural sense of color; their hypodermic injection of sex and murder make the child impatient with better, though quieter, stories. Unless we want a coming generation even more ferocious than the present one, parents and teachers throughout America must band together to break the comic magazine."

³⁶ Informações recolhidas no blog do professor e autor de BD Gene Yang
<http://www.geneyang.com/comicsedu/>

publicações científicas os educadores Kay Haugaard (em 1973) e Constance Alongi (em 1974) recomendavam o uso da BD com os alunos de leituras relutantes, enquanto Bruce Brocka (1979), considerava a BD um excelente aliado no combate a um novo inimigo da literacia: a televisão.³⁷

Na Europa, nomeadamente em França, (mas também em Portugal, Espanha, Inglaterra, Itália...) o facto da Banda Desenhada estar desde os seus primórdios ligada a publicações infantis, conduziu a intelligenzia a fazer considerações estéticas, psicológicas e morais bastante negativas: “le médium est stigmatisé pour la pauvreté du texte, pour la teneur grotesque et caricaturale des illustrations, pour son contenu pulsionnel et violent, sans oublier le pouvoir séducteur de l’image (qui encouragerait l’affabulation) et même l’inintelligibilité même de la narration verbo-iconique.” (Rouvière, 2013, p.2)

Tal como nos Estados Unidos, foi também desde dos inícios dos anos 70 que a problemática das relações entre o ensino e a Banda Desenhada começou a interessar uma vez mais alguns autores. De entre eles destacamos a figura cimeira do professor francês Antoine Roux, que através da editora Éditions de l’Ecole, publica o pioneiro livro *La Bande dessinée peut être éducative*. Esta nova atitude perante a BD deve muito às transformações perpetuadas pela revolução cultural de 1968. Toda uma nova geração de educadores levaria então a cabo a tarefa de divulgar a Banda Desenhada nas salas de aula. Esta mudança de atitude pode ser explicada em parte porque aos olhos dos meios conservadores, a BD aparecia como um aparente mal menor, perante um perigo bem maior: a televisão (Rouvière, 2013) (tal como Brocka referia em relação à sociedade norte-americana).

A partir dos anos 80 os estudos em sociologia da leitura demonstravam que face à evolução e mutação da população escolar, era necessário actualizar e reequacionar as práticas reais dos alunos e dos seus interesses a fim de evitar os efeitos de exclusão que por vezes a cultura da escrita impunha. Em França durante esta época vingou a política do «tout culturel», que beneficiou sem dúvida a divulgação da Banda desenhada nas escolas, mas “après le temps du mépris vient celui de la méprise: si la bande dessinée fait une entrée en force dans les manuels scolaires, c’est à titre de prétexte.” (Rouvière, 2013, p.2)

Oficialmente, embora a Banda Desenhada esteja presente nos programas escolares (principalmente nos ligados às artes e letras), continua a ser um media de difícil consenso, para muitos professores, pais (e também alunos, mas certamente em menor número). Esta falta de consenso e desconfiança resulta sobretudo num tremendo desconhecimento das

³⁷ Levantamento de autores americanos feito em Yang, Gene
<http://www.geneyang.com/comicsedu/history.html>

teorias críticas que legitimam a banda desenhada como uma arte (a 9ª) secular, com uma história profunda e prolífica, com verdadeiros génios e que, como no cinema e na música é preciso separar o trigo do joio, por exemplo o público português conhece as histórias de pato donald e do tio patinhas há mais de 60 anos, mas quantos saberão que as verdadeiras obras-primas (na minha óptica as únicas que valem a pena, abrindo uma pequena exceção para Don Rosa no início dos anos 90) destas personagens foram levadas a cabo pelo grande Carl Barks, nos anos 40 e 50. O mesmo, para as aventuras de Astérix. Quantos saberão, retirando os verdadeiros fãs, que o material imorredouro tinha nos argumentos o genial Goscinny, e que após a sua morte prematura em 1977, ficaram a cargo do desenhador Uderzo, que nas últimas décadas produziu um Astérix com argumentos aberrantes, um verdadeiro insulto a todo um património cultural absolutamente excepcional.

Podemos contudo afirmar que Antoine Roux foi um dos primeiros autores a sistematizar todas as reflexões desordenadas que foram sendo produzidas tendo em conta a questão da pertinência educativa da utilização da banda desenhada nas salas de aula. Roux foi o primeiro a colocar uma questão essencial – existem duas formas de introduzir a banda desenhada na escola: ensinar *a* banda desenhada ou ensinar *com* a banda desenhada. (Roux, 1970). E o nosso estudo baseia-se nesta última proposta – a questão do ensino realizado *com* a ajuda da Banda Desenhada.

2.2. As potencialidades da BD na educação dos jovens

O potencial educativo da Banda Desenhada está ainda por realizar, enquanto outras linguagens como o cinema, o teatro ou a música conquistaram, um pouco por todo o mundo, o seu lugar nos sistemas educativos, a Banda Desenhada vai paulatinamente fazendo o seu aparecimento. Mas quais são as suas principais valências?

Devemos salientar em primeiro lugar a motivação que a BD transporta. Um dos aspectos mais mencionados da banda desenhada como uma valiosa ferramenta educativa é a sua característica intrínseca de motivar os estudantes.

Existem histórias muito interessantes de crianças que se mostravam bastante relutantes a nível de leitura, até descobrirem a Banda Desenhada. Kay Haugaard, professora e mãe de três filhos confia-nos que a Banda Desenhada foi a grande motivação para que o seu filho criasse o gosto pela leitura, “the first thing which my oldest boy read because he wanted to was a comic book” (Haugaard, 1973, p.85), um pouco mais à frente confia-nos que “the motivation these comics provided was absolutely phenomenal” (Haugaard, 1973, p.85), e que para além da leitura da Banda Desenhada começava também a demonstrar muito interesse

“in reading Jules Verne and Ray Bradbury, books on electronics and science encyclopedias”. (Haugaard, 1973, p.85),

Uma das eminentes personagens³⁸ que considerava que a BD foi uma das grandes responsáveis por conduzi-lo a leituras mais complexas foi o Bispo Sul-Africano Desmond Tutu:

“One of the things that my father did was to let me read comics. I devoured all kinds of comics. People used to say, “That’s bad because it spoils your English,” but in fact, letting me read comics fed my love for English and my love for reading. I suppose if he had been firm I might not have developed this deep love for Reading and for English?” (Tutu, 2004).

Ao introduzir a banda desenhada nas nossas salas de aula, os professores e os educadores podem retirar vantagens do “fantastic motivating power of comic books.” (Haugaard, 1973, p. 55).

Desde os anos 20 do século XX, através dos estudos preconizados por E.L.Thorndike a motivação é um conceito firmemente implantado na Educação e Psicologia. Há muitos anos que os professores reconhecem que os factores motivacionais são críticos na determinação do desempenho dos seus alunos (Sprinthall & Sprinthall, 1993). A motivação nunca actua separada da aprendizagem, nem da percepção. Estes três elementos estão em constante interacção, cada um afectando e sendo afectado pelos outros dois. Um outro conceito psicológico importante é o da defesa perceptiva. Vários estudos demonstram que as pessoas tendem a não ver as coisas que por alguma razão acham desagradáveis (Sprinthall & Sprinthall, 1993), por exemplo, um aluno que tenha aversão às matérias de História e Geografia, pode passar a mostrar-se mais interessado se estiver minimamente motivado, e a BD pode ser uma excelente ferramenta para despertar essa centelha motivacional, para aguçar a sua percepção e conduzir a uma aprendizagem mais significativa.

Jerome Bruner avança, explorando o seu conceito de aprendizagem pela descoberta, que dá uma grande relevância à cultura, à linguagem e às técnicas, porque são meios que possibilitam a emergência de modos de representação, o que o leva a afirmar que o desenvolvimento cognitivo será tanto mais rápido quanto melhor for o acesso do aluno a um meio cultural rico e estimulante (Sprinthall & Sprinthall, 1993), e a BD não é, não foi, e nunca será um objecto cultural pobre e pouco estimulante.

David Ausubel por sua vez fala-nos de organizadores prévios, que são informações e recursos introdutórios, que devem ser apresentados antes dos conteúdos curriculares, uma vez que têm a função de servir de ponte entre o que o aluno já sabe e o que ele deve saber para

³⁸ Para mais exemplos ver: Stephen D. Krashen. (2004). The Power of Reading: Insights from the Research, Libraries Unlimited.

que o conteúdo possa ser realmente aprendido de forma significativa. Os organizadores tornar-se-ão mais eficazes se forem apresentados no início das tarefas de aprendizagem para que as suas propriedades possam aparecer como um elemento atractivo e motivante para os alunos, procurando despoletar o seu interesse e o seu desejo de aprender. A sua formulação deve conter um vocabulário bastante familiar aos alunos, de modo a que a sua organização, tal como a aprendizagem sejam consideradas como material de valor pedagógico. Para que a aprendizagem significativa ocorra, o autor assinala duas condições essenciais: 1) disposição do aluno para aprender; 2) O material didáctico desenvolvido, deve ser, sobretudo, significativo para o aluno (Sprinthall & Sprinthall, 1993). É neste ponto que a BD pode ser importante.

Outra das grandes valências da Banda Desenhada é a sua componente visual. A Banda Desenhada é composta essencialmente por “pictorial and other images” (McCloud, 1994, p. 9), e é fundamentalmente um “visual medium”. Brocka³⁹ por exemplo, vê nestas características uma vantagem essencial sobre outras formas de literatura (Brocka, 1979). Versaci⁴⁰ recebe de bom grado esta mescla de escrita e imagem, acreditando que a banda desenhada tem o poder de “quite literally put a human face on a given subject” (Versaci, 2001, p.62), o que resulta numa íntima, conexão emocional entre os estudantes e as personagens de uma história de BD. Num estudo, comparando a Banda Desenhada com textos programáticos, Sones⁴¹ descobriu que a qualidade visual da BD exponenciava as aprendizagens e salientava que os estudantes de níveis de inteligência média ou baixa eram especialmente beneficiados pela qualidade visual da Banda Desenhada (Sones, 1944, p.239). A análise de um media visual exponencia a literacia visual, na luta diária que o professor faz para cativar e desencadear interesse nos seus alunos, a Banda desenhada pode ser uma ferramenta extraordinária.

A Banda Desenhada é também uma excelente promotora da oralidade. A motivação e o entusiasmo que a BD provoca nos jovens alunos têm uma consequência imediata: a promoção de uma participação oral entusiasmante (Azam & Blaise, 2003, p.33). Este media permite com efeito que os alunos se expressem, que participem activamente, que questionem, argumentem e se interroguem constantemente entre si e com o professor, leva inclusive a que alunos mais tímidos participem também activamente nas discussões e análises (algo que

³⁹ Brocka, B. (1979). Comic books: In case you haven't noticed, they've changed. Media and Methods, 15 (9). In Yang, Gene <http://www.geneyang.com/comicsedu/history.html>

⁴⁰ Versaci, R. (2001). How comic books can change the way our students see literature: One teacher's perspective. English Journal, 91 (2). In Yang, Gene <http://www.geneyang.com/comicsedu/history.html>

⁴¹ Sones, W. (1944). The comics and instructional method. Journal of Educational Sociology. In Yang, Gene <http://www.geneyang.com/comicsedu/history.html>

também comprovamos na nossa experiência prática, ver adiante). Esta “liberdade” oral levou Amar Bouchekioua e Catherine Szumilo a afirmar que “le dessin permet d’abord de dédramatiser les situations entre le professeur et les élèves, de créer une disposition d’esprit favorable” (Bouchekioua & Szumilo 1998, p.80), assim a introdução da BD leva a que seja um formidável mediador entre os diferentes protagonistas na sala de aula.

A Banda Desenhada tem uma característica permanente,⁴² (usando a expressão do excelente autor de BD e também professor Gene Yang) Williams⁴³ afirma que é esta “permanent, visual component” (Williams, 1995, p. 2), uma das razões que o leva a utilizá-la com as suas turmas. Os filmes e as animações em contraste com a BD, são também visuais, mas encontram-se cingidas a um “time-bound”, as linguagens e as acções nos filmes e nas animações são fugazes. No que respeita à BD, é ela e não a audiência que dita quão rapidamente se processa o seu progresso de visualização. “The same is true of a traditional face-to-face lecture; the speaker has primary control over the speed of the lecture. The text medium, on the other hand, shares comics' "permanent" component but not its visual." "Visual permanence," then, is unique to comics” (Yang, 2003).⁴⁴ Scott McCloud descreve estas características de outra forma: “In learning to read comics we all learned to perceive time spatially, for in the world of comics, time and space are one and the same” (McCloud, 1994 p. 100). O tempo no progresso de uma banda desenhada ocorre conforme a rapidez que o leitor demora a percorrer os seus olhos pela página, “the pace at which information is transmitted is completely determined by the reader. In educational settings, this "visual permanence" firmly places control over the pace of education in the hands (and the eyes) of the student” (Yang, 2003).⁴⁵

A Banda Desenhada pode servir também como intermediária na tentativa de contornar certas dificuldades sentidas pelos alunos em algumas disciplinas e conceitos. Muitos professores de artes visuais de variados níveis de ensino, utilizaram-na com bastante sucesso. Nas disciplinas do ensino das Línguas (Português, Inglês, Francês, Espanhol) as BDs foram igualmente eficientes.⁴⁶ Muitos autores sugerem que a BD pode facilitar todas as

⁴² Usamos a expressão do excelente autor de BD e também professor, o Norte – Americano, Gene Yang, criador da preciosa BD, America Born Chinese, e criador do fantástico blog pedagógico Comics in education.

⁴³ Williams, N. (1995). The comic book as course book: why and how. Long Beach, CA: Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages. Yang, Gene. In <http://www.geneyang.com/comicsedu/strengths.html>

⁴⁴ Yang, Gene. In <http://www.geneyang.com/comicsedu/strengths.html>

⁴⁵ Yang, Gene. In <http://www.geneyang.com/comicsedu/strengths.html>

⁴⁶ Ver autores como Nicolas Rouvière, Antoine Roux, Gene Yang, Cristina Sá, Rui Zink, Hutchinson's, Haugaard, Versaci, Karl Koenke, entre tantos outros.

disciplinas que impliquem leitura, especialmente para aqueles alunos, que se mostram reticentes em ler ou que demonstrem mais dificuldades. Alguns estudos sobre BD no âmbito educacional apontam que: “O uso de pontos, linhas, cores e a composição em geral, facilitam a interpretação texto-imagem do aluno. Este processo pode induzir o aluno a chegar à escrita, auxiliando-o no processo alfabetização, mesmo que não saiba ler ou escrever direito”. (Araújo et al, 2008, p.29). Além destas vantagens, a BD é um óptimo recurso para auxiliar os alunos com maiores dificuldades na compreensão da linguagem. Os elementos constituintes da BD podem ser auxiliares eficazes na alfabetização e leitura, pois o aluno através da imagem poderá aprender a ler e a escrever, ou seja, o aluno aprenderá por meio do visual. Por outro lado, o uso da BD na escola possibilita aos alunos “ampliarem a capacidade de observação e de expressão, ao estimular a fantasia, ao despertar o prazer estético, senso de humor e a crítica, tornando o ato de ler uma actividade prazerosa e contribuindo para estabelecer o hábito saudável da leitura”. (Silva & Cavalcanti, 2004, p.146).

As crianças portuguesas, tal como uma grande parte das crianças de todo mundo vivem num espaço crescentemente globalizado e estão cada vez mais imersas na designada cultura popular. Muitos professores abstêm-se e ignoram totalmente esta realidade. Alguns autores sugerem que os professores ao incorporarem a cultura popular no currículo, poderão fazer a ponte, de uma forma mais satisfatória entre a falta de correspondência, o distanciamento que os alunos sentem existir na escola e nos programas em relação à sua vida fora da escola⁴⁷ (Morrison, Gregory & Chilcoat, 2002). Hutchinson⁴⁸ concorda, constatando que “there should be harmony between the child's on-going life activities and his experiences in the school - new learning always is a continuation or expansion of learning already possessed by the learner” (Hutchinson, 1949, p.236). Além disso, a inclusão na sala de aula de meios de comunicação popular promove também uma literacia dos media que encoraja os estudantes a “become critical consumers of media messages, having developed the ability through exposure to accurately appraise media content or quality and accuracy.”⁴⁹ (Morrison, Bryan, & Chilcoat, 2002, p.758).

As crianças e os jovens (mas também muitos adultos) têm uma atracção natural pela banda desenhada, um dos equívocos que tem dificultado a apreciação da BD no seu justo valor e o seu devido lugar no concerto das artes é a sua associação às crianças, o pensar-se

⁴⁷ Gregory Bryan, and George Chilcoat 2002, 459.

⁴⁸ Hutchinson, K. (1949) An experiment in the use of comics as instructional material. Journal of Educational Sociology. Yang, Gene. In <http://www.geneyang.com/comicsedu/strengths.html>

⁴⁹ Morrison, Timothy, Bryan, Gregory & George Chilcoat. (2002). Using student-generated comic books in the classroom. "Journal of Adolescent & Adult Literacy", Yang, Gene. In <http://www.geneyang.com/comicsedu/strengths.html>

que se destina apenas ou preferencialmente a um público infantil (independentemente de muitas vezes isso ser verdade), revelando ignorância sobre a sua história esquecendo que as grandes obras ditas para crianças são destinadas a todas as idades e têm sempre vários níveis de leitura e deleite, para não falar que se atendêssemos à precocidade de tantos leitores, uma grande parte das grandes obras-primas da literatura universal seria para crianças (Boléo, 2010). Parafraseando o famoso mote da revista Tintim, “uma publicação dedicada aos jovens dos 7 aos 77 anos”, sem dúvida que a Banda Desenhada transporta consigo uma magia especial, encantando crianças e jovens até à vida adulta. Sempre que voltamos a certas BDs descobrimos um novo pormenor, porque a BD carrega muitas vezes uma dupla leitura, o que resulta num enamoramento intemporal, que nunca termina:

“Se durante algum tempo se pretendeu ver na banda desenhada um fenómeno que apenas interessava às crianças, esse período já passou. Sabe-se hoje que a banda desenhada – cuja difusão mundial não é comparável com qualquer outra (uma das mais célebres, Peanuts, é publicada por 1500 jornais, atingindo mais de cento e cinquenta milhões de leitores) – constitui um dos focos principais onde se forja o imaginário social. A própria ausência de autores e o facto de que estes são substituídos para permanecerem os heróis e as suas aventuras é o sinal de que nos encontramos perante uma verdadeira mitologia.” (Cazeneuve, 1999, p.155)

Os professores podem introduzir cultura popular nas suas salas de aula através da banda desenhada de forma simples e efectiva. A Bd faz parte da cultura popular mundial há mais de um século. Através da BD, os professores podem levar os estudantes a estudar mais e melhor “contemporary lifestyles, myths, and values.” (Brocka, 1979, p. 31) Quando lê Banda Desenhada o leitor assume a personagem como uma encarnação de si próprio, o que lhe dá “uma capacidade de se tornar termo de referência de comportamentos e sentimentos que pertencem também a todos nós” (Eco, 1991, p.259). Do ponto de vista do autor, a BD não deixa de ser um produto industrial que funciona com mecanismos de persuasão ocultos reflectindo uma “pedagogia implícita de um sistema” que reforça os mitos, mormente os valores vigentes (Eco, 1991).

2.2.1. A BD promotora da imaginação

Outro dos potenciais da banda desenhada muitas vezes negligenciado é ser um forte catalisador da imaginação, como dizia Pierre Fresnault-Deruelle:

“La bande dessinée c’est le seul art qui permette de reconstituer l’Enfer de Dante ou une guerre sur la planète Mars avec une figuration illustrée, des décors grandioses que le coût

de revient ou l'impuissance de la technique interdisent à jamais au cinema" (Fresnault-Deruelle, 1972, p.130).⁵⁰

John Walker e Sarah Chaplin por sua vez afirmam: "Because drawings and paintings are constructed, they need not limit themselves to what already exists, they can present imaginative visions of fictional worlds and creatures – such as fairies and aliens from outer space – which can still have a compelling reality effect" (Walker & Chaplin, 1997, p.23)

Na BD todos os contextos e ambições são possíveis e alcançáveis apenas com a ajuda de uma folha, um lápis ou de uma caneta, não necessitando de nenhum orçamento especial.

Outro aspecto importante na utilização de imagens (desenhos) e em contexto de sala de aula, foi posto em evidência pela investigadora Sónia Múrias Coelho. Este estudo toca num ponto absolutamente fundamental na nossa óptica. O papel que a ilustração e o desenho têm nos livros infantis⁵¹ como desencadeador da imaginação. Paradoxalmente o imaginário promovido pelas imagens é progressivamente desvalorizado e despojado do sujeito à medida que os jovens evoluem nos ciclos de escolaridade, o que resulta numa situação deveras contraditória, porque no dealbar deste novo milénio:

"Somos continuamente invadidos pela materialidade das imagens, ao mesmo tempo que o imaginário promovido por elas é progressivamente varrido do universo escolar e da ratio científica dominante, procurando encontrar o seu lugar em espaços frequentemente tidos como menores perante o império da razão". (Coelho, 2000, p.828)

Bruno Duborgel ilustra bem o itinerário deste despojamento, mostrando como este é "desfigurado, reprimido, e colonizado pela razão" (Duborgel, 1995, p.18). Este autor através da análise de álbuns de imagens dirigidos a crianças e a jovens, mostra-nos como nestes livros a imagem é apresentada de "um ponto de vista privilegiado que a faz surgir na sua materialidade nos seus elementos constitutivos na sua consistência, nas suas proporções, na sua configuração" assumindo uma função "informativa, denotativa e definidora do objecto." (Duborgel, 1995, p.18) Assim, as características das imagens são ordenadas segundo a grelha "da didáctica da observação, do pensamento definidor e catalogador" (Duborgel, 1995, p.19), de uma forma clara, precisa e unívoca. Segundo Duborgel "a imagem é menos uma linguagem específica do que uma reprodução provisória das palavras e das coisas; destina-se a uma função de conhecimento positivo e de registo das coisas, de auxílio na aprendizagem da

⁵⁰ Lacassin, Francis. Citado por Fresnault-Deruelle, Pierre. (1972). *La bande dessinée, essai d'analyse sémiotique*. Paris: Hachette Littérature.

⁵¹ Esta designação peca por ser redutora, porque considerar por exemplo Verne, Stevenson, Salgari, Carrol ou Haggard apenas literatura infantil é um erro crasso, na nossa opinião.

língua ou de ornamento do texto” (Duborgel, 1995, p.20). Tudo está organizado em função de princípios pedagógicos que reflectem de algum modo a arqueologia do imaginário no discurso pedagógico. A imagem surge assim apenas como uma etapa para o texto, o espírito enciclopédico domina grande parte da produção de livros infantis e juvenis e o saber pedagógico a eles associado. Neste âmbito as imagens aparecem sobretudo como fundo documental, ilustrativo e informativo e esses princípios dominam também a maior parte do uso pedagógico das imagens pelos professores nas aulas. Procura-se também decapitar a magia, por vezes ambígua, inexplicável que a relação entre imagens e texto permite, o que resulta numa amputação do imaginário, “o processo educativo faz a criança viver a experiência do abandono das imagens fá-la interiorizar a ideia da imagem plástica como linguagem anterior; inferior ou auxiliar decorativo relativamente à linguagem do texto.” (Duborgel, 1995, p.47).

Muitos autores procuraram valorizar o papel do imaginário como facilitador de experiências oníricas variadas, criticando no entanto a imagem como sendo empobrecedora, perigosa e limitadora do desenvolvimento da imaginação. Este tipo de discurso redutor rapidamente se expandiu das imagens do livro à Banda Desenhada (e à animação). Assim, a criança passa por um período de “desmame da imaginação”, uma verdadeira “domesticação do imaginário.” (Duborgel, 1995, p.47). Este processo é evidenciado em numerosos estudos que demonstram que as crianças mais velhas preferem as imagens mais realistas, ao contrário das mais novas que preferem as imagens mais irreais. Toda a evolução é caracterizada como sendo “a idade das imagens o período da infância do texto e da primeira infância, e a idade do texto, como uma preparação para a vida adulta, idade do conhecimento e da desvalorização da imaginação.” (Duborgel, 1995, p.53). Trata-se de fazer emergir o imaginário como constituinte do sujeito em toda a sua plenitude, que se expressa na arte do texto e das imagens como realidades dotadas de sentido conotativo e não apenas denotativo e redundantes em si próprias. A imagem não é apenas ilustração do texto. Entre imagem e palavra existe um diálogo constante, já que a imagem remete para a palavra e esta remete incessantemente para a imagem. Toda a imagem na medida em que fala, tem uma dimensão textual, todo o texto na medida que cria imagens tem uma dimensão imagética. A literatura infantil com as suas ilustrações e a Banda Desenhada são um convite permanente para ir mais além, para imaginar. Ao doar sentido, o leitor torna-se de algum modo autor. O livro e a banda desenhada na sua relação texto/imagem possibilitam a articulação do visível e do invisível.

A partir dos anos 70 e após o reconhecimento do valor do texto livre e do desenho livre (especialmente após a pedagogia de Freinet) foi sendo salientado no discurso oficial da

escola o valor do imaginário e da criatividade. Contudo, paradoxalmente estas actividades criadoras e livres, foram frequentemente contextualizadas apenas como descompressão das actividades académicas formais, essas sim, valorizadas.

Nos últimos tempos porém, assistimos a tentativas de educação para os média ou de ensino da imagem e não apenas pela imagem, o que são marcos importantes para reconhecer o valor da imagem por si e não apenas como um instrumento. No entanto, também estes modelos se regem pelo império da razão formal: ensinam a imagem como um objecto que é necessário decifrar, ensinando aos alunos os sistemas icónicos como sistemas linguísticos e caminhando no mesmo sentido da domesticação do imaginário. “A iconoclastia escolar releva de um poder que instaura e ao mesmo tempo coloniza, que produz ao mesmo tempo que exclui, que abre vias ao mesmo tempo que proíbe.” (Duborgel, 1995, p.268).

As imagens e principalmente os desenhos e as ilustrações devem ser usadas e exploradas na escola, porque elas potenciam a imaginação e possibilitam uma diferente leitura do mundo.

2.2.2. A BD promotora de criatividade

Acreditamos que a leitura de Bandas desenhadas promove a criatividade. Assim o afirmamos, porque no nosso caso particular a paixão pela BD levou-nos a escrever pequenos argumentos e ao nosso irmão a desenhar, tal como aconteceu a muitos outros autores e amadores.⁵² Barbosa diz-nos que:

“As capacidades criativas nascendo com os indivíduos numa grande diversidade quantitativa e qualitativa, podem ser estimuladas ou inibidas pela interacção com o meio, e que é preciso educar a criatividade, quer no sentido de desenvolver capacidades criadoras quer no sentido de induzir e conduzir processos de criação. A criança que aprende criativamente assume uma atitude de questionamento, investigação, experimentação, manipulação e descoberta. Relacionando-se com as habilidades do pensamento, a criatividade é uma dimensão essencial no processo de aprendizagem, pois o que existe na descoberta assegura o impulso para continuar a explorar e descobrir.” (Barbosa. 1998, p.21)

A Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI) considera que ao elaborar o plano de actividades, o professor deve ter em conta os aspectos mais relevantes que favorecem o desenvolvimento criativo, nomeadamente:

⁵² O caso do autor francês Joann Sfar, por exemplo, o facto de o pai ter muitas BDs levou-o desde cedo a lê-las e a querer enveredar pela profissão de autor de BD.

- A estimulação sensorial. O prazer das crianças por observar, examinar e explorar tudo quanto as rodeia é a base para que conheça de forma directa tudo o que está e acontece no seu meio. Se o meio é variado, estimulante e incorpora novidades, desenvolve-se o interesse da criança para conhecer novos elementos, aumentar a sua curiosidade e vocabulário (...)
- Progressivamente estimula-se a sensibilidade para desenvolver a imaginação e improvisação necessárias para conseguir qualquer produção criativa.
- A sensibilidade requer o uso concreto dos sentidos, graças a ela a percepção da natureza, o reconhecimento e respeito pelas criações próprias e dos outros adquirem valores ajustados (...)

Não podemos deixar de referir que não acontece actividade mental sem exercitação sensorial, já que as nossas funções mentais/cerebrais dependem, em larga medida, da estimulação sensorial que as crianças e os jovens têm ou não oportunidade de usufruir.

O argumentista inglês de BD, Alan Moore destaca muitas vezes o peculiar relacionamento entre texto e imagem como o verdadeiro fascínio da banda desenhada, linguagem que apela simultaneamente ao lado direito do cérebro (o subconsciente ligado à imagem) e ao lado esquerdo (verbal, racional).⁵³ Para Betty Edwards os desenhos (mas também o acto de desenhar) são uma forma mágica capaz de processar informações visuais usando o lado direito do cérebro, de um modo diferente do usual (Edwards, 1984). Ao utilizá-lo “compreendemos metáforas, sonhamos, criamos novas combinações de ideias” (Edwards, 1984, p.46). Para ela, os alunos e as pessoas no geral ao reflectirem sobre os desenhos (e o acto de desenhar), as pinturas, produzem uma exploração da criatividade, origina-se assim uma busca intensa a uma parte do nosso cérebro que está quase sempre obscurecida pelos intermináveis detalhes do quotidiano. Só a partir de experiências de exploração da criatividade é que o indivíduo desenvolve a capacidade de perceber as coisas de uma nova forma, de outra perspectiva na sua totalidade, de descobrir configurações e possibilidades ocultas para novas combinações (Edwards, 1984).

Cabe então aos educadores e professores criarem espaços de actividade, como um tempo e uma oportunidade para proporcionar e desenvolver a educação sensorial tomando

⁵³ Transportando esta ideia ainda mais longe, Thierry Smolderen defende que a banda desenhada não é representada no «papel», mas numa superfície mental multidimensional disponibilizada pelo leitor a partir do contributo do autor, que Smolderen designa por “estéreo-realismo”. (Mota & Guilherme, 2000)

como certeza que, esta será o melhor meio de conhecimento das coisas, das situações e dos fenómenos e também o facto de proporcionar às crianças e aos jovens um maior prazer e/ou satisfação. Por outras palavras é necessário passarmos de um ensino onde se negligenciam os sentidos, a um ensino que privilegie os sentidos, um ensino onde a Banda desenhada pode ter um papel importante.

A mescla do visual e do literário que encontramos na BD faz com que o leitor se torne mais receptivo e motivado e isso é algo que agrada aos docentes. As ilustrações permitem que o leitor reorganize as suas configurações mentais. Como tal, as palavras tem um tratamento plástico fora do vulgar, devido à forma como são colocadas. Estas podem estar em balões, com formas, espessuras e tamanhos desiguais o que faz com que modifique os significados, em vez de o texto ser só escrito. Um outro aspecto que beneficia o uso da banda desenhada no ensino é que a mesma poderá despertar a imaginação do aluno e a sua capacidade criativa. A BD é muito mais que um mero entretenimento:

“El cómic ya no es simplemente un mero entretenimiento, es otra forma de comunicación, que se inscribe en el contexto de la civilización de la imagen. También es un sistema que podríamos aprovechar notablemente desde el punto de vista pedagógico, si somos consecuentes con los aspectos de una verdadera reforma de la enseñanza, planteados en el apartado anterior.” (Miravalles, 1999, p.172)

O meio é a mensagem

O destacado educador e teórico da comunicação canadiano Marshall McLuhan, na sua pioneira e profética obra *Understanding Media: The Extensions of Man* (1964), distinguia os media de acordo com o grau de participação que exigiam das pessoas que os consumiam, classificando-os como “hot and cool” (termos provenientes do jazz). Segundo ele, existiam diversos tipos de media que coexistiam e interagiam entre si. Os meios quentes (hot) eram aqueles que não exigiam um grande grau de participação do público para a compreensão da mensagem, porque possuíam, o que ele designava de alta definição. Já os meios frios (cool) requeriam uma maior participação das pessoas para uma construção de sentido e possuíam, o que ele designava por baixa definição. Logo, os meios frios envolviam simultaneamente os vários sentidos e disponibilizavam menos informações, exigindo a intervenção do espectador para interpretar e completar livremente os vazios deixados pelos media; os meios quentes, por sua vez não fomentavam a imaginação, porque comunicavam de forma explícita e intensa. (McLuhan, 1964).

Um meio quente pode ser definido como aquele que actua num único de nossos sentidos em alta definição; em saturação de dados. Ao fornecer um maior número de dados, o

meio quente permite pouca ou nenhuma interacção com o público, uma vez que deixa pouco espaço para ser preenchido ou a ser completado. São exemplos de meios quentes a fotografia, o rádio, o cinema, o livro e a escrita alfabética. Já um meio frio é aquele que se prolonga em baixa definição, oferecendo uma quantidade menor de dados; uma menor saturação. Assim sendo, exige uma maior acção participativa do público (no nosso caso, dos alunos) para preencher e completar a informação com aquilo que eles imaginam e compreendem como um todo. Justamente por não estar totalmente completo, um meio frio permite uma maior participação do que um meio quente. O telefone, a televisão, a Banda Desenhada ou as caricaturas, são exemplos de meios frios. (McLuhan, 1964).

Marshall McLuhan sempre dado a frases curtas, mas incisivas, defendia a tese do meio ser a mensagem. Trata-se de uma formulação um pouco excessiva, julgamos nós, mas na qual o autor pretende sublinhar que o meio, geralmente pensado como um simples canal de passagem do conteúdo comunicativo, um mero veículo de transmissão da mensagem, é um elemento determinante da comunicação. Enquanto suporte material da comunicação, o meio tende a ser definido como transparente, inócuo, incapaz de determinar positivamente os conteúdos comunicativos que vincula. A sua única incidência no processo comunicativo seria negativa, causa possível de ruído ou obstrução na vinculação da mensagem. Pelo contrário, McLuhan chama a atenção para o facto de uma mensagem proferida oralmente ou por escrito, transmitida pela rádio ou pela televisão, jornais, Bandas Desenhadas (entre outros), pôr em jogo, em cada caso, diferentes estruturas perceptivas, desencadear diferentes mecanismos de compreensão, ganhar diferentes contornos e tonalidades, no seu máximo potencial adquirir diferentes significados. Por outras palavras, para McLuhan, o meio, o canal, a tecnologia em que a comunicação se estabelece, não constitui apenas a forma comunicativa, mas determina o próprio conteúdo da comunicação. (McLuhan, 1964).

MacLuhan considerava que a escola era também em último caso, um meio de comunicação, ou seja efeito e simultaneamente causa da constituição racional/ discursiva de saberes transmissíveis. MacLuhan chamava a atenção para a necessidade de pensar a escola face aos meios de comunicação e às suas transformações constantes. Quer isto dizer que, se a escola quer continuar a desempenhar o papel decisivo que lhe tem cabido na construção da cultura, tem que levar a sério a revolução mediática em curso, não pode continuar a manifestar perante ela a indiferença gelada e soberana ou a reverência respeitosa e subserviente com que, com raras excepções, tem tentado iludir os desafios que lhe têm vindo a ser colocados. Nas nossas cidades, a maior parte das aprendizagens ocorre fora da sala de

aula, a quantidade de informações transmitidas pela imprensa excede, de longe, a quantidade de informações transmitidas pela instrução e textos escolares, explica McLuhan (1968).

Aparentemente inofensivos, os media têm efectivamente uma eficácia tanto mais avassaladora quanto, de tão próximos, os seus efeitos se tornam invisíveis, *“the nineteenth and twentieth centuries saw the emergence and rise of new media which extended and augmented the human senses”* (McLuhan, 1964, p.45). A sua fecundidade sugestiva, a sua capacidade de modelação da opinião, são determinações irrecusáveis cujos efeitos rivalizam, de forma poderosa, com os tradicionais dispositivos com que a escola tem mantido, sobre a consciência dos homens em geral e, em particular, sobre gerações e gerações de jovens chegados ao mundo da cultura, uma interferência (acção educativa, papel formativo) cuidadosa e vigilante. Não se trata de dilacerarmo-nos com a questão - obviamente mal colocada - de saber se somos nós que dominamos os media ou se somos dominados por eles, mas de perceber em que medida eles nos transformam a nós e às instituições em que estamos habituados a rever-nos. Para lá da denúncia céptica e fundamentalista dos poderes opressivos dos media, ou da sua defesa ingénua, do elogio apressado, da promessa benévola de uma comunicação cada vez mais ampla, rápida e global, o que importa à escola é abrir o campo para a análise das novas condições comunicativas que se desenvolveram à sua margem e para o questionamento crítico das suas novas determinações e efeitos.

A investigadora Olga Pombo pegando nas ideias de McLuhan, diz-nos que também o professor é um meio de comunicação, um meio onde se cruzam:

“Porventura de forma mais complexa, rica, profusa e fecunda, tanto a oralidade fundadora de todos os ensinamentos, como a disciplina da produção discursiva racional, como ainda a polimorfia, a instantaneidade e integração que a presença absoluta da sua individualidade introduz no espaço da aula.” (Pombo, 1994, p.42)

Para lá de todos os apoios que o ensino escolar presencial possa ir procurar nos livros, nos manuais, nos compêndios escolares, na sebentas, nos ditados, o professor, enquanto meio de comunicação, está condenado a oferecer aos seus alunos tanto a oralidade envolvente, como a discursividade linear, tanto a segmentação das suas competências especializadas, como a globalidade integradora da sua finitude concreta (Pombo, 1994).

Numa época em que, como a nossa, os sinais de mediatização são cada vez mais poderosos em todo o planeta, não nos parece legítimo que possamos continuar a pensar a educação - e tal pressupõe, necessariamente, que a pensemos não apenas o dia de hoje mas

também o de ontem e os de amanhã, sem questionar o papel dos media, nomeadamente o da Banda Desenhada.

A Banda Desenhada carrega em si todo um enorme potencial que nos pode ajudar a combater a iliteracia que grassa cada vez mais pelas nossas escolas, ao mesmo tempo que pode ser uma ferramenta facilitadora na aprendizagem de determinadas matérias.

Embora a BD não esteja tão na moda como durante o século XX (nomeadamente em Portugal, onde foi perdendo cada vez mais leitores, porque em países onde a tradição bedéfila é exponencialmente mais forte, essas perdas não foram tão acentuadas, caso da França, Bélgica, Japão ou dos Estados Unidos da América)⁵⁴, muito por causa do espalhamento efémero que todos os dias nos entra em casa pela televisão, mas principalmente pela internet, desde a explosão desta última, a BD foi perdendo leitores de forma acelerada (principalmente nas duas últimas décadas) porque as potenciais novas gerações de leitores descobriram um mundo muito mais colorido, excitante e interactivo na internet e na panóplia de sedução e feitiços de Facebooks, youtubes, instagrams e afins... Estudos recentes apontam que as novas gerações passam cerca de 7 a 8 horas diárias ligadas à internet, seja por computador ou por telemóvel (não lhes restando certamente muito tempo para outras actividades!) e que curiosamente estas mesmas gerações dispõem do maior manancial de sempre em termos de informação (a internet também as suas mais valias), são aquelas que menos lêem, lendo apenas informações maioritariamente resumidas, muitas vezes adulteradas, fúteis, irrelevantes, chegando muito desta informação a ser totalmente irresponsável e até mesmo acintosa. As crianças e os jovens aceitam de bom grado a leitura de Banda Desenhada, mesmo aqueles que não estão familiarizados com este meio, primeiro estranham, mas depois entranham (parafraseando o poeta).

Sob uma perspectiva educacional, ler banda desenhada parece desafiar as ideias tradicionais sobre concentração, o foco numa única tarefa e a noção do pensamento crítico individual, “the opportunities offered to linger on images, to share thoughts about simultaneously perceived objects, and to engage with graphic novels in states of seeming distraction all pose distinct possibilities for pedagogy.” (Sabeti, 2012, p.174).

De facto a prática de ler banda desenhada, pelo menos na forma como os alunos a articulam, parece de alguma forma, mais harmónica com as suas vidas bastante preenchidas do que um romance clássico, este facto devia ser significativo para os educadores. (Sabeti, 2012). Estes potenciais educativos necessitam de ser explorados.

⁵⁴ Embora existam excepções.

Capítulo 3. A utilização da Banda Desenhada nas disciplinas de História e de Geografia

A História e a Geografia partilham o singular facto de se terem desenvolvido, na sua forma moderna, como disciplinas didácticas, ou seja, destinadas a ensinar (em meio escolar, especialmente), antes de se terem tornado as disciplinas científicas que conhecemos. As versões didácticas da História e da Geografia precederam as suas versões científicas (Laville & Dionne, 1999). As didácticas da História e da Geografia existem em Portugal desde que estas duas disciplinas se constituíram. Os seus interesses, embora distintos, tendem num só objectivo, “o conhecimento da vida dos homens: para os historiadores, ao longo do tempo e, para os geógrafos, através do espaço” (Brito & Poeira 1991, p.165). É assim pertinente que a Geografia e História andem interligadas porque, os homens em toda a sua vivência diária têm que se situar no espaço sempre atendendo a um determinado tempo histórico.

A Geografia e a História são talvez, das mais antigas de todas as ciências. O homem desde muito cedo procurou conhecer as regiões onde habitava, as suas histórias e particularidades, os seus arredores, as suas terras, as águas, as plantas, os animais que aí existiam. A ânsia de conhecimentos, que impelia os homens a viajar e a descobrir o que existia além do horizonte, foi instintiva; as necessidades económicas e as ambições pessoais, a procura do lucro, o comércio, mas também culturais. Um factor fulcral na nossa opinião, para o alargamento geográfico e histórico, foi sem dúvida a guerra,⁵⁵ é paradigmático que a Geografia comece realmente a solidificar-se, nas descrições dos primeiros historiadores, de Heródoto a Tucídides, entre outros, (aqui entre estes homens podemos ver quão antiquíssima é a ligação quase umbilical entre a História e a Geografia). Para além das suas preocupações pelos factos históricos, estes autores consideravam essencial conhecer os locais onde estes ocorreram, estudando em pormenor as suas populações, contexto espacial, organização política, estas informações eram consideradas úteis ao poder grego e às suas ambições de domínio e controlo dos territórios bárbaros. As guerras que opõem gregos a persas, atenienses a espartanos, respectivamente, ou aquando das conquistas de Alexandre (334 - 323 a.C.), que com os seus exércitos, (que continham sábios) chegou aos confins do actual Turquemenistão, à fronteira Indiana, o exotismo do novo, terras desconhecidas, outras gentes, leva os homens a

⁵⁵ Ambrose Bierce nas suas sentenças corrosivas afirmava que a Guerra “foi a forma que Deus encontrou de ensinar Geografia aos americanos” in Bierce, Ambrose. (2006). Dicionário do Diabo. Lisboa: Tinta-da-china.

interessar-se e a debruçar-se cada vez mais sobre a sua História e Geografia. Aos professores cabe acima de tudo demonstrar a sua paixão pelas disciplinas que leccionam, em ensinar e aprender, fazendo nosso o mote de Erasmo de Roterdão que “o amor recíproco entre quem aprende e quem ensina é o primeiro e mais importante degrau para se chegar ao conhecimento” (Roterdão, 2005).

3.1. No ensino e na aprendizagem da História

Sempre nutrimos um gosto muito especial pela História, da História que Cervantes definia no seu magistral *Dom Quixote* como sendo “émula do tempo, repositório dos factos, testemunha do passado, exemplo do presente, advertência do futuro” (Cervantes, 2010, p.422).

Os livros, o cinema e as Bandas Desenhadas foram o grande catalisador desta paixão, escritores como Umberto Eco ou Margerite Yourcenar, Alexandre Herculano, filmes históricos como *Alexander Nevsky*, ou o *Ivan o Terrível* de Eisenstein, ou todo um cinema de cariz histórico Inglês, *Um Homem para a eternidade* a título de exemplo (ou televisão, a BBC por exemplo) especializado em apuradas reconstituições de época. Mas são as Bandas desenhadas, que irão marcar-nos profundamente e lapidar ao mesmo tempo um gosto pela disciplina; viajamos e exploramos primeiramente a história desde a mais tenra idade pelas mãos de grandes mestres, como Goscinny e Uderzo (também Tabary), Hérge, Edgar P. Jacobs, Jacques Martin, Harold Foster, Franquin, Hergé, Charlier, Hugo Pratt, Jacques Tardi...Foi através destes homens que pela primeira vez vislumbramos certas culturas, das primeiras recordações que temos da grande pirâmide, foram pelas mãos de Edgar P.Jacobs (*O mistério da Grande Pirâmide*) e de Goscinny e Uderzo (*Astérix e Cleópatra*).

Não conseguimos precisar quando esta relação com a História começou, mas desde que nos lembramos, ela estava junto de nós, nos livros, na Banda Desenhada, nos jornais, na televisão, ela fascinava-nos constantemente com imagens e textos de antigas civilizações e culturas, levando-nos a perguntar quem eram estes homens e mulheres? Como é que viveram, como é que morreram? Como e porquê construíram esses monumentos ciclópicos? Porque desapareceram?

Cedo percebemos também, que para um percurso civilizacional profundo e salutar o homem tem de conhecer bem o seu passado, para melhor precaver as armadilhas do presente e

os perigos do futuro. A História é uma disciplina fundamental, socorrendo-nos do elogio à História, a todos os níveis sintomático, que o filósofo Karl Jaspers proferiu:

“Nenhuma realidade é mais essencial para a nossa auto certificação do que a história. Mostra-nos o mais largo horizonte da humanidade, oferece-nos os conteúdos tradicionais que fundamentam a nossa vida, indica-nos os critérios para avaliação do presente, liberta-nos da inconsciente ligação à nossa época e ensina-nos a ver o homem nas suas mais elevadas possibilidades e nas suas realizações imperceptíveis.” (Jaspers, 1998, p.85).

3.1.1.Valores educativos visados

A presença da disciplina História no currículo do ensino básico e secundário encontra a sua razão de ser no sentido de que é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança.

A função do professor de História, enquanto agente que participa na construção do conhecimento histórico, é enquadrar o aluno no estabelecimento dos referenciais fundamentais em que assenta essa tomada de consciência do tempo social, estimulando-o a construir o saber histórico através da expressão de “ideias históricas” na sua linguagem, desde os primeiros anos de escolaridade.

Esta construção do pensamento histórico é progressiva e gradualmente contextualizada, em função das experiências vividas. De facto, a pesquisa existente em cognição histórica sugere alguns princípios a ter em conta no desenvolvimento e avaliação das aprendizagens dos alunos: - O saber constrói-se a partir das vivências dentro e fora da escola: o meio familiar e os media fornecem aos alunos ideias mais ou menos adequadas, mais ou menos fragmentadas, sobre a História. Compete à escola explorar estas ideias tácitas e ajudar o aluno a desenvolvê-las numa perspectiva de conhecimento histórico.

- Não existe uma progressão linear e invariante da aprendizagem: embora o pensamento histórico tenda a evoluir com a idade, há crianças de 7 anos que, em contextos específicos, manifestam um grau de elaboração mental semelhante às de 14 anos, e vice-versa.

- O pensamento histórico envolve não só a compreensão de "conceitos substantivos" (por exemplo: democracia ateniense), como também a compreensão implícita de conceitos referentes à natureza do saber histórico (por exemplo: fonte, interpretação, explicação, narrativa).

As metodologias que os alunos experienciam veiculam uma determinada leitura destes conceitos: se a simples memorização da informação apresenta a História como um relato fixo do passado, propondo uma postura passiva perante o saber, a construção de inferências a partir de fontes diversas indicia uma visão da História apta a fornecer ferramentas intelectuais indispensáveis à interpretação e explicação da realidade, que é dinâmica.

As competências específicas na disciplina encontram-se entroncadas a partir do que se considera como os três grandes núcleos que estruturam esse saber, ou seja, o Tratamento de Informação/Utilização de Fontes, a Compreensão Histórica, esta consubstanciada nos diferentes vectores que a incorporam: a temporalidade, a espacialidade e a contextualização, e a Comunicação em História. Estes núcleos de competências, formulados a partir da análise dos programas de História (3.º ciclo e do ensino secundário, mas não só, também contando com os programas do Estudo do Meio - 1.º ciclo, História e Geografia de Portugal - 2.º ciclo), emergem da necessidade de encontrar elementos que garantam a articulação e unidade fundamental desses programas, em alguns momentos de articulação porventura menos conseguida, e também de proporcionar aos professores um sentido, um caminho comum de construção das aprendizagens específicas da História no percurso da escolaridade básica.

3.1.2. A importância de uma educação histórica

Trabalhar a História na perspectiva da educação histórica pressupõe o desenvolvimento de competências que são fundamentais para a construção de uma cidadania esclarecida. Hoje em dia, qualquer indivíduo, numa sociedade aberta e plural como a que vivemos, precisa de saber fazer escolhas, de ser capaz de seleccionar e organizar informação, deve possuir capacidades de análise, de crítica, de argumentação.

A história lida essencialmente com o tempo, o tempo como evolução, e o homem tem necessariamente de viver no tempo, ora a vivência do tempo está dependente da memória, da capacidade de recordar e de evocar o passado de maneira abstracta, além disso, o homem não recorda apenas o seu próprio passado individual, recorda também o passado alheio, sobretudo o da colectividade em que está inserido e é a memória que permite a reconstituição global e retrospectiva do passado; a História, ao ser registada em suportes perduráveis como a escrita, a oralidade, (ou em fontes monumentais e iconográficas) torna-se um património comum, uma memória colectiva, os homens cultivam-na como uma expressão da sua própria continuidade e permanência, as pessoas morrem, mas a sua memória persiste, “recordar o passado colectivo é uma forma de lutar contra a morte” (Mattoso, 2006, p.12), daqui se

depreende a sua importância vital. A História também constitui o fundamento perene da consciência de identidade de cada um, assente numa memória que liga entre si os factos do passado individual ou colectivo, o relato das acções do outro é também essencial para que os indivíduos possam aprender como se vive em sociedade, ou como os grupos se relacionam entre si, conhecer os vínculos que o unem ou separam dos seus semelhantes, descobrir os traços que definem os grupos humanos e que se exprimem em acções e comportamentos, isto é, os factos históricos. A educação histórica preocupa-se em desenvolver metodologias que permitam ao aluno desenvolver a capacidade de formar pontos de vista fundamentados, partindo de uma perspectiva crítica (que atende ao espaço, ao tempo e ao contexto, à intencionalidade, à inferência, à interpretação, à multicausalidade...). Responde não apenas a Quem? Quando? Ou O Quê? Mas também ao Como? e Porquês?

Na escola, esperamos que os alunos aprendam formas de pensar sobre o passado e que se orientem temporalmente, relacionando-se com o passado, com o presente e com o futuro, de modo a permitir-lhes viverem a sua vida como seres humanos mais completos, ou seja, a História que estes alunos aprendem deve desenvolver neles aquilo que designamos de consciência histórica, esta pode ser entendida como uma representação social que uma colectividade adquire, advinda do seu desenvolvimento no espaço e no tempo. É o elemento que permite ao homem compreender a dimensão da própria história, sem a qual o homem não poderia compreender quem ele é ou o que foi ou o que será. A consciência histórica pode exercer um papel importante nas operações mentais que dão forma à identidade humana, capacitando os seres humanos, por meio da comunicação com os outros de se preservarem a si mesmos; focando essa questão de identidade histórica, a educação histórica enfatiza um elemento crucial na estrutura interna do pensamento e da argumentação histórica, bem como as suas funções na vida humana. (Rusen, 2006)

A História contribui assim, de forma fundamental para que os alunos adquiram a noção da infinita complexidade das formas de sociabilidade. O exercício da memória é indispensável à vida em sociedade e o professor é aquele que tem o encargo social de a cultivar; o professor tem de ser um mediador, um gestor, um transmissor, um auxiliar na investigação e agente de inovação pedagógica, facilitando a aprendizagem, revelando uma nova forma de encarar a sua relação com o aluno. A história também deve aguçar o espírito crítico dos alunos e estes devem também adquirir competências históricas que não se compadeçam com uma mera memorização dos factos; eles devem saber utilizar os conhecimentos que adquiriram e saber utilizá-los em diferentes situações, (isto é um exercício fundamental em História) o conhecimento histórico é multifacetado, não se pode resumir a

uma mera descrição de factos, estudar o passado é interpretá-lo, é expressar pontos de vista fundamentados, e para isso é necessário o recurso às fontes históricas, daí que as competências históricas enunciadas no currículo nacional sejam (como em cima referimos):

O tratamento de informação/utilização de fontes; - Compreensão histórica, desdobrada nas dimensões de temporalidade, espacialidade e contextualização; - comunicação em história. Para o desenvolvimento destas competências históricas é necessário referenciar um conjunto de experiências de aprendizagens que devem ser experimentadas ao longo da escolaridade básica e que funcionam como uma forma de gestão de conteúdos. Pretende-se assim que o aluno construa conhecimentos históricos sólidos que lhe permitam a compreensão crítica da realidade e a sua transformação através de uma participação consciente na vida da comunidade (Veríssimo, 2004).

A investigação em Educação Histórica assumiu o pressuposto de que é necessário atender a dois pólos fundamentais no ensino da disciplina: A natureza do conhecimento histórico (epistemologia) e a natureza das aprendizagens (através da Psicologia construtivista). Assim, o pensamento histórico passa pela compreensão gradual de pontos de vista diversificados, cujas fontes são os agentes históricos, os testemunhos, os narradores secundários de vários tipos. Esta compreensão é antes de mais um trabalho mental através do qual se constroem confrontos de perspectivas no sentido de uma avaliação da consistência das mesmas ao nível factual e ao nível da lógica (Barca, 2001). Educar historicamente é antes de mais, o proporcionar através do contacto com fontes primárias e secundárias diversificadas, uma construção progressiva de uma narrativa aberta e problematizadora da vida, conducente ao exercício de uma atitude argumentativa que permita exercitar a fundamentação de posições de base em critérios racionais (Barca, 2001).

Em suma, a História deve ser uma fonte de conhecimento do homem em sociedade e da compreensão da maneira como ele se situa perante a natureza. À disciplina de História cabe parte da responsabilidade na formação de jovens, cada vez mais, capazes de assumirem a seu papel de construtores do futuro, responsáveis e informados, construindo uma sociedade que compreenda que a História é importante para que a humanidade evolua de forma salutar.

3.1.3. Leitura pedagógico-didáctica

Os professores devem organizar os saberes Históricos, definindo primeiramente os instrumentos e métodos didácticos, de forma a articular os conteúdos programáticos da disciplina de História. O professor deve-se preocupar com a planificação das aulas a todos os níveis, ou seja o nível anual (onde fará uma organização conceptual de todas as unidades

didácticas e por cada unidade didáctica) e por cada aula (plano de aula, onde se contemplam as metas de aprendizagem, conceitos, actividades e recursos).

A planificação tem uma grande importância no que diz respeito à organização do processo de ensino que se vai por em prática e é através dela que o professor pode fazer uma auto - crítica corrigindo os aspectos mais negativos. Quando organiza a sua planificação o professor deve ajustar o programa às necessidades dos alunos, deve fazer uso de uma estratégia centrada no aluno diferenciada, tem de conhecer a realidade específica da sua sala de aula, tem de ter o discernimento correcto de fazer uso de concepções científicas, pedagógicas e até didácticas adequadas a cada caso. A planificação deve conter concepções pedagógicas (como é o caso da análise das fontes históricas) que devem ser adaptadas aos alunos e às suas características, podendo-se adoptar pedagogias diferenciadas, pois nem todos os alunos têm ritmos de aprendizagem semelhantes e como tal, há que encontrar formas de motivação que os possam mover a desenvolver interesse pela disciplina.

O professor deve adoptar na sua planificação concepções científicas díspares que podem ir desde concepções científicas, estatísticas, sociológicas, históricas, pedagógicas...; o professor deve também analisar sempre os fenómenos partindo do particular para o geral, do local para o global; o professor deve também fazer uso de uma estratégia pedagógica diferenciada, tentando sempre inserir e envolver os piores alunos, tal como os outros. Acima de tudo almeja-se a motivação, porque esta está umbilicalmente ligada a uma melhoria de desempenho. O professor pode e deve gerir o programa a seu gosto, porque os programas são flexíveis, não são estáticos e fixos, mas sim estruturas dinâmicas extremamente adaptáveis, “o programa traduz os mínimos comuns a toda a sociedade, constituindo a estrutura comum a uma cultura e as previsões gerais relativamente às necessidades de formação e de desenvolvimento cultural e técnico dessa mesma sociedade” (Zabalza, 2008, p.23). O programa constitui assim o ponto de referência inicial para qualquer professor, os programas são o denominador comum, a quem o ensino deve adequar-se, porque eles representam os valores culturais, sociais e ideológicos de toda uma sociedade. Os programas caracterizam-se por serem prescritivos (com um carácter normativo e obrigatório) e pela sua flexibilidade (de interpretação e adaptação), são eles que ditam os princípios orientadores das acções futuras do professor. O professor arguto é aquele que usa a liberdade que tem sobre o programa, alterando as sequências dos conteúdos programáticos. Pode adoptar os temas/conteúdos aos interesses e necessidades dos alunos, pode aplicar os métodos e estratégias que quiser, conceber os instrumentos da avaliação e realizá-la conforme lhe aprouver.

A metodologia didáctica deve ser estabelecida em função da problemática científica escolhida. No terceiro ciclo do ensino básico, os conteúdos das unidades didácticas devem ser analisados em cruzamento uns com os outros, num largo espectro. No ensino secundário estes conteúdos já podem ser dissecados, aumentando o grau de complexidade das fontes e remetendo os alunos para um método de análise dedutivo e sistémico das mesmas.

Cabe também ao professor estabelecer o projecto de avaliação, definir qual o modelo avaliativo de acordo com o processo de ensino e de aprendizagem. A planificação é a génese da organização da disciplina, contém metas de aprendizagem, temas e conteúdos fundamentais, conceitos, estratégias e actividades previstas para cada tema, bem como os recursos a utilizar e métodos de avaliação. A planificação deve centrar-se nas práticas sociais de referência, para recolha de dados sobre as representações dos alunos (conhecimentos e ideias prévias), para organizar as actividades de aprendizagem, o importante é salvaguardar os interesses e necessidades dos alunos, deve-se fazer uso do método de resolução de problemas.

O professor de História deve preocupar-se com a linguagem que utiliza, pois deve ser adaptada de modo a que se torne acessível a todos alunos, assente num discurso correto. Assim, está apto a procurar o método de ensino que lhe parece mais eficaz em determinado contexto escolar. O professor de História deve procurar aplicar métodos de ensino que contribuam para a autonomia do aluno relativamente às questões históricas. Não obstante, deve por vezes adoptar um método baseado na orientação do professor, expositivo, como suporte para que os alunos possam posteriormente desenvolver um método por descoberta orientada, com o respectivo acompanhamento por parte do professor que o encaminha meramente. Outro método que pode ser desenvolvido com os alunos da disciplina de História é um método baseado em exposição oral, com estímulo pela participação dos alunos, conduzindo a aula para o vector do saber-fazer. O professor executa a matéria e os alunos demonstram o que sabem fazer, porém, caso os conteúdos não sejam consolidados, pode tornar-se desvantajoso para os alunos, na medida em que necessitam de conhecimentos prévios para realizarem a actividade solicitada pelo professor. Por último, pode ser utilizado um método que convide à reflexão sobre um qualquer tema geográfico, por parte dos alunos sendo que para realizar este método, o professor deve interrogar os alunos, desenvolver a matéria, e posteriormente, colocar-lhes um desafio histórico, procurando que estes descubram os elementos que permitam resolvê-lo.

É urgente que o professor aplique sempre que possa um método pedagógico-didáctico em que seja o gestor do currículo, cooperando com os alunos, adaptando a matéria a situações concretas, uma planificação centrada na situação/problema. As aulas de História

devem ser alicerçadas na discussão salutar dos temas, apontando sempre soluções, integrando os níveis do conhecimento do saber-saber, saber-fazer, e saber-estar.

Nas estratégias a adoptar nesta planificação está subjacente a importância que a análise de fontes históricas tem para o processo de ensino-aprendizagem na disciplina. Os alunos reconhecem que as fontes devem ser interrogadas, porém nem sempre lhe atribuem a sua verdadeira importância. Para as compreenderem como evidência histórica, devem fazer inferências acerca do passado através das fontes e responder através das mesmas.

3.1.4. A Aula Oficina e a Banda Desenhada

De acordo com a perspectiva da Educação Histórica, os alunos passaram a ser compreendidos como agentes da sua própria formação, assente numa visão construtivista em que o aluno vai ancorando os conhecimentos novos em ideias prévias (que reforça ou modifica) e vai construindo novas concepções, novos conhecimentos. O professor passa a ter um papel de investigador, porque se questiona e tenta compreender o modo como os alunos aprendem, fazendo opções metodológicas e de conteúdo em função disso. O professor é um investigador, porque trabalha com os documentos e gera novos conhecimentos na sua sala de aula. Para atingir as metas propostas o professor deverá orientar as suas metodologias para:⁵⁶

a. A exploração das ideias prévias dos alunos acerca do conteúdo substantivo e da natureza do saber histórico; parte-se do mundo conceptual dos alunos para ajudá-los a reformularem ou a aprofundarem as suas ideias em História.

b. A formulação de questões desafiantes, de forma que a História seja um meio de orientar os jovens sobre os problemas da vida humana e não um conjunto de análises estereotipadas sobre um passado morto, sem sentido para os jovens.

c. A proposta de tarefas de interpretação cruzada de fontes históricas com pontos de vista diferenciados, para que os alunos aprendam vários níveis de leitura do que é ou não é dito, uma competência essencial não só para a História como para a literacia em todas as dimensões.

d. A implementação de tarefas de aula variadas, em que se contemplem momentos de trabalho intelectual individual e de pequeno grupo (em pares, por exemplo), planeados quanto a questões a resolver e fontes a utilizar.

⁵⁶ Informação recolhida in: Isabel Barca, *Investigar em educação histórica, da epistemologia às implicações para as práticas de ensino*, Revista Portuguesa de História, n.º 39, 2007, pp. 53-66.

e. A análise da evolução conceptual ocorrida nas aulas através de fichas breves e simples, em momentos pré e pós-unidade didáctica – um ‘termómetro para medir’ o pensamento histórico dos alunos.

f. O envolvimento dos alunos na reflexão sobre as suas próprias aprendizagens, através de exercícios de metacognição, que imprimem autoconfiança e sentido de autonomia responsável.

Estes novos papéis, dão origem a uma nova forma de desenvolvimento de aula – a aula oficina. A designação aula-oficina provém do facto de a aula se tornar num espaço de construção de conhecimento. O professor, seguindo os pressupostos atrás referidos, transforma-se no investigador que conhece os seus alunos, que sabe escutar as suas ideias, que disponibiliza conhecimento e organiza actividades de problematização desse mesmo conhecimento.

Como projectar uma aula em História:⁵⁷

Visão geral do tema da aula

Principais conceitos a trabalhar e questões orientadoras

Experiências de aprendizagem

- Levantamento de ideias dos alunos
- Exposição oral pelo professor
- Desenvolvimento (tarefas)
- Síntese

Gestão do tempo, Avaliação

A nossa experiência prática levou-nos a concluir que a Banda Desenhada se coaduna perfeitamente com o modelo de aula de oficina, principalmente no levantamento das ideias prévias (ver adiante na parte prática do trabalho), resultando numa aula produtiva e rica, tanto a nível de conteúdos, como de participação dos alunos. No entanto, não se pode pôr de parte a questão do cumprimento das matérias programáticas. Por isso, penso que, cada professor deve sempre adaptar a sua prática às necessidades dos seus alunos e aos problemas emergentes do processo de ensino-aprendizagem.

Uma das maiores dificuldades sentidas pelos professores de História no ensino básico, é a de criar nos alunos destas idades o gosto pela História, o desejo de querer saber e

⁵⁷ Isabel Barca, *Aula Oficina: do projecto à avaliação*. In *Para uma Educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, 2004, Edições Universidade do Minho, pp.68 -69.

conhecer mais e melhor. É nesta dificuldade que se deve situar o grande desafio do professor de História, o despertar nestes jovens uma consciência histórica, o mostrar aos alunos que o estudo do passado é importantíssimo para compreendermos melhor os acontecimentos do presente e eventualmente para avaliar de forma mais ponderada as acções futuras. E é aqui que a utilização da banda desenhada pode representar um trunfo importante.

3.1.5. As Fontes

A questão das fontes é também fulcral numa aula, a exploração de fontes na perspectiva de uma educação histórica plena é uma condição fundamental para o desenvolvimento do conhecimento histórico dos alunos, porque “um vestígio só se transforma em fonte histórica quando o historiador lhe faz perguntas” (Bloch, 1997, p.55). São elas que nos permitem o acesso ao passado. A natureza da História é interpretativa e essa interpretação baseia-se em fontes: são elas que nos permitem responder às questões problematizadoras em História.

A História faz-se através da leitura, interpretação, análise e comparação de fontes. É fundamental que os alunos aprendam a trabalhar com as fontes históricas de modo a terem uma noção mais aproximada do que é a História e de como esta se constrói. O conhecimento histórico deve ser visto como algo provisório, ou seja, em diferentes períodos podem existir formas diversas de relatar um mesmo acontecimento, contudo, este conhecimento é fundamentado, porque se baseia em fontes. Em diferentes épocas a História interpretou os factos de forma diferente, ou seja, o historiador é sempre influenciado pela forma de pensar da sua época. Assim, a forma como se escreve a História é influenciada pelo presente. Contudo, não podemos correr o risco de passar aos alunos a ideia de que todas as ideias sobre o passado têm a mesma validade. Os alunos deverão desenvolver capacidades no sentido de distinguir quais as fontes que apresentam maior credibilidade.

A exploração de fontes, de diversos tipos, (e sempre que possível multiperspectivada), é importante porque: permite compreender que existem diferentes formas de apresentar informações de acordo com diferentes perspectivas; se um jovem for capaz de compreender este princípio será, provavelmente, mais tolerante face a ideias diferentes das suas; contribui para o desenvolvimento de espírito crítico lidando com a informação que recebe de um modo crítico, mas fundamentado, distinguindo o que são dados informativos e o que são opiniões; desenvolve a capacidade de colocar questões às fontes e à informação recebida, de um modo geral, desenvolvendo posturas críticas face à informação;

desenvolve a capacidade de observação, o sentido de olhar historicamente para um acontecimento ou para uma fonte; desenvolve o gosto e a capacidade de pesquisa de fontes e de informação em geral.

3.1.6. A Banda Desenhada e a História

Nos nossos dias, um dos objectivos primordiais dos professores no ensino da disciplina de História é promover uma motivação nos alunos, que possa conduzir satisfatoriamente a que eles compreendam eficazmente e salutarmente as sociedades do passado e as suas intrínsecas especificidades. A BD de cariz histórico é um óptimo recurso permitindo ao aluno algumas possibilidades de “una aproximación amena y amigable a la historia pues los sumerge en la época a estudiar dotando de emoción los hechos históricos al sentirse el próprio lector un protagonista más de la historieta”. (Herrera, s/d, p.183). Esta ferramenta pelo seu carácter atractivo facilita aos alunos a aproximação aos personagens, acontecimentos e épocas que expostos no manual escolar podem tender a ser menos apelativos. A BD possibilita ver a história de uma perspectiva diferente àquela presenteada no texto escrito. A sua grande vantagem deriva da sua índole eminentemente visual, o que resulta numa certa diminuição do texto⁵⁸, visto que as imagens substituem as longas descrições físicas dos homens, dos lugares, dos vestuários, que um romance, uma novela ou um conto naturalmente exigem, para que o leitor se situe condignamente na história.

Cada vez mais o complexo universo cultural aceita a premissa que a Banda Desenhada, graças à sua amplitude didáctica e uma mais fácil compreensão por parte dos alunos das matérias a leccionar é uma ferramenta bastante eficaz para todos os professores que queiram fazer chegar a mensagem às suas turmas. As razões são múltiplas, como vimos, mas a verdade é que os argumentos de banda desenhada necessitam imperiosamente, tal qual qualquer outro tipo de discurso narrativo, de um marco crono-espacial concreto, tanto real como fictício, do dia de ontem ou do de amanhã, onde os desenvolvimentos dos argumentos permitam que as personagens se movam com a liberdade inerente a toda uma criação artística.

E é neste ponto que a História (com maiúsculas) joga o seu papel, sempre possibilitador, dada a sua ampla cobertura e marco referencial imprescindível, que as personagens que pululam neste tipo de narrações desenvolvam o que designamos de verosimilhança histórica.

⁵⁸ Porém, não podemos nunca esquecer, que uma das grandes valências da BD é a sua capacidade, quando tratada com mestria, de dizer muito, mas de forma sintética e incisiva, não existe melhor exemplo dos que os argumentos magistrais (constituídos sempre de múltiplas leituras) de Goscinny para *Astérix*.

Existem alguns autores que utilizam a roupagem histórica apenas com o fito, de abordar temas dos nossos dias. Nestas BDs a História tem um papel secundário, servindo apenas como mero adereço, nestas BDs encontramos uma efabulação ou uma distorção da realidade histórica. Muitas vezes a análise do marco crono-espacial em que se desenrolam os argumentos de BD, sofre uma modificação consciente em função das necessidades do guião, que com alguma frequência não tem em conta a importância (tendo em conta a verosimilhança histórica), que certos detalhes carregam. Mas estas falhas não são características apenas da BD. Também o cinema (como outros média) sofre por vezes deste mal, como referiu agudamente Javier Coma “lo artístico y lo histórico es sistemáticamente reducido por los mass-media a objecto de consumo, para luego distribuirlo – el símil es duro como un alimento prefabricado – que gratifica de inmediato, sin exigir ningún esfuerzo...” (Coma, 1990, p.14). A banda desenhada, ao simplificar em demasia os seus argumentos pode incorrer no perigo de desvirtuar a realidade histórica por onde deambulam as suas inúmeras personagens. Muitos autores acreditam que não têm nenhuma obrigação histórica nas suas criações, não são historiadores profissionais. O uso de situar as suas criações em diferentes épocas apenas serve um desígnio criativo e nada mais.

Existem contudo outros autores e outras escolas onde a BD Histórica, além de extremamente criativa, entronca-se também numa descrição gráfica e narrativa quase testemunhal, assente em pressupostos científicos rigorosos. Falamos sobretudo da escola franco-belga. A História para alguns destes autores funciona como um referente completo, quase exaustivo de um tempo e um passado, que estes criadores possuídos por um interesse quase arqueológico tentam reconstruir em toda a sua complexidade, aproveitando ao máximo as incalculáveis possibilidades que a Banda Desenhada permite. Nomes como Jacques Martin, Hérge, Goscinny, Uderzo, Morris, Pratt, Juillard, Rabaté, Jacques Tardi, Bourgeon, Hermann, Bilal e Christian entre outros estão isentos de qualquer falha (alguns destes autores foram utilizada por nós na parte prática, ver adiante). A tradição europeia de Banda Desenhada nos últimos 40 anos “obriga” os seus autores a um grande cuidado na transposição histórica, tanto na sua ambiência, como na caracterização das personagens, o que implica que os seus autores a documentarem convenientemente as suas obras.

Os professores devem aproveitar ao máximo estas potencialidades inerentes da BD, alicerçando-se numa ampla concepção dos factos históricos que abarquem o diplomático, o militar, o político, o cultural, o urbanístico, o paisagístico, os usos e costumes, as mentalidades das pessoas, entre tantos outros. São estes factores “los que más claramente se

manifiestan en el buen cómic histórico, es decir, en aquel que, además de amenidade narrativa, nos garantiza absoluta rigurosidad documental.” (Herrera, s/d, p.186).

É importante referir que a BD histórica é uma antiquíssima tradição da BD portuguesa. Este apelo à História de Portugal será uma característica intrínseca do nosso saudosismo, em parte talvez, mas cremos que é no aspecto financeiro que poderemos encontrar a resposta mais provável, porque “num mundo editorial em incessante crise, a produção histórica representa poucos riscos” (Silva & Malheiro, 2006, p.166).

Existem algumas linhas de orientação nestas publicações, a primeira e na nossa opinião mais pobre, tanto a nível gráfico, como textual são as BDs que se limitam a ser um repositório de informações, onde o aspecto criativo é um pouco posto de lado, praticamente todas as cidades de Portugal têm a sua BD, a maioria das vezes são as próprias Câmaras Municipais que subsidiam estas edições. Muito próximo da subcategoria da História, pelas suas motivações, encontramos as adaptações de textos clássicos da nossa cultura, neste registo destacamos a obra de José Ruy (*Lusíadas, A Peregrinação...*) que tem o mérito indiscutível de respeitar o texto original e de ajudar inquestionavelmente os alunos nas leituras das obras destes monstros sagrados da literatura portuguesa.

Uma segunda linha de produção de BD histórica em Portugal cinge-se à dos heróis e grandes personalidades, o leque das figuras é lato e heterogéneo, (Eusébio, Humberto Delgado, D. João V, Bartolomeu Dias, Alves dos Reis...). Em Portugal o panteão nacional passa pela Banda Desenhada.

Uma terceira linha de orientação são as BDs que se debruçam sobre a história de Portugal propriamente dita e aqui o traço do desenho é clássico e o conteúdo vai de encontro ao gosto de muitos docentes e encarregados de educação, mas na nossa opinião, julgamos que muitas vezes o aspecto criativo e artístico nestas produções não é o mais estimulante. Existem contudo exceções brilhantes como é o caso da *História da Cidade de Lisboa* (por nós utilizada) de Filipe Abranches, com o auxílio do historiador Oliveira Marques; ou *A História de Portugal em Banda Desenhada* (4 vols) com desenhos de José Garcês, com os textos a cargo do professor António do Carmo Reis; ou o magnífico livro *Uma Revolução desenhada o 25 de Abril e a BD* (vários autores).

A Banda Desenhada é fortemente marcada pelos factores temporais, uma vez que os autores dispõem de uma enorme margem de manobra (que é ilimitada), havendo séries que vão desde os ambientes pré-históricos até à mais arrojada ficção científica, sendo difícil distinguir um período da História que não tenha sido abordado na BD. Pelo contrário, será mais fácil focar épocas que servem de maior inspiração (que embora possam oscilar com as

modas, são sempre boas referências), como sucede particularmente com uma era vasta como a época Clássica *Alix* ou *Astérix* por exemplo, ou a Idade Média (As Torres de Bois-Maury), ou a 1ª Guerra Mundial (as BDs de Jacques Tardi) ou a 2ª Guerra Mundial (por exemplo *Escorpiões do Deserto* e *Ernie Pike* de Hugo Pratt com a colaboração de Hector Oesterheld nos argumentos no último ou *Maus* de Art Spiegelman). Temos pois, dois factores de primordial importância na BD, o tempo (História), mas também o espaço (e aqui entra também a Geografia) histórico e, que em conjunto permitem aos autores construir cenários imensamente diversificados, podendo uma mesma série passar-se em diferentes espaços (por exemplo como sucede em *Tintim* ou *Astérix*, duas BDs notáveis na recriação dos lugares, nas roupas ou nos monumentos, entre muitos outros pontos) ou em diferentes épocas (como *Valerian*, agente espaço temporal). A BD é riquíssima nas abordagens feitas ao passado, havendo exemplos de trabalhos que poderão ombrear, sem cair em exagero, com as melhores obras literárias e cinematográficas, pelo rigor histórico, maturidade narrativa, apuro gráfico ou evasão apresentados. Existem também formas de explorar a Geografia e também cruzá-la com a História (ou vice-versa), pela variedade e qualidade de trabalhos actualmente disponíveis, sempre ressalvando que a Banda Desenhada ainda tem muitíssimas outras temáticas que são passíveis de ser abordadas pela comunidade dos Geógrafos e dos Historiadores.

3.2. No ensino e na aprendizagem da Geografia

O aparecimento da disciplina de Geografia, como obrigatória à profissionalização foi uma feliz coincidência, porque a seguir à História foi sempre uma grande paixão, desde que nos deparamos com a colossal figura de Alexandre Von Humboldt, com as viagens exploratórias do capitão Cook, com as explorações científicas de Charles Darwin, com toda a gesta portuguesa pelo mundo no século XV e XVI; mas também com as bandas desenhadas de Tintim de Hergé, do romântico marinheiro Corto Maltese de Hugo Pratt, ou as histórias do pato Donald da autoria de Carl Barks, os livros de Júlio Verne (com as fabulosas ilustrações de Gustave Doré)⁵⁹, Joseph Conrad, Robert L. Steveson, Herman Melville, Jack London... o partir à aventura, à descoberta do maravilhoso exótico de uma miríade de locais espalhados por este fantástico planeta.

De entre todos os argonautas da exploração destacamos a figura absolutamente excepcional de Alexandre Humboldt (Berlim, 1769-1857), grande explorador da América, e mais tarde do norte da Ásia e dos domínios britânicos, onde colheu valiosos e minuciosos

⁵⁹ Que tão bem Jacques Tardi homenageou na sua Banda Desenhada “*O Demónio dos Gelos*”, Edições Asa/Público.

dados de ordem climática, botânica e geológica, que mais tarde vieram a ser publicados na sua magistral obra em cinco volumes, «*Cosmos*»; Humboldt mostrou de um modo preciso os vínculos dos homens com o solo, o clima e vegetação, a zonalidade do globo e a sua expressão nas paisagens, ou seja a fisionomia da vegetação, inventou também as linhas isotérmicas e com este processo de representação, a Climatologia, calculou por meio de perfis hipsométricos, apoiado em parte nas medidas altimétricas das suas próprias viagens, a altitude média dos continentes, a variedade das raças, as suas organizações económicas, os temperamentos sob o influxo das condições naturais. Humboldt lançou as bases e os fundamentos da Geografia Moderna, da Geobotânica e de vários e importantes ramos da geografia geral. A Geografia aparece indiferenciada na vasta e atraente contemplação do mundo físico e do seu influxo no viver e no pensar dos homens, Humboldt possuía já o dom de «pensar em conjunto», que será uma característica intrínseca ao geógrafo.

Um facto curioso e de certa maneira importante, foi o de uma certa camada da população iniciar no final do século XVIII (continuada no século XIX e XX) um fenómeno hoje generalizado, o da viagem turística, (o grand tour e pequeno tour) que teria de início como referência iconográfico, a pintura, a ilustração, a gravura e, mais tarde, a fotografia, que de certo modo ajudaram a fomentar tais práticas, numa espécie de publicidade. Este tipo de imagens coabitaram com toda uma série de descrições literárias feitas por personalidades oriundas das mais variadas culturas e profissões, sendo interessante constatar que qualquer tipo de narrativa de viagem é passível de ser analisada geograficamente e também cartografada. As descrições de Alexandre Humboldt, registadas nos seus excepcionais escritos chegaram-nos de igual modo através do seu talento no desenho. Explica-se assim a considerável influência exercida junto dos pintores do século XIX, encantados com as terras longínquas que Humboldt descreveu. Há assim, a curiosidade de sabermos que o pai da Geografia moderna fez também abordagens à pintura e à ilustração particularmente em *Les Tableaux de la Nature* (1808) e em *Cosmos* (1847-59) (Duviols & Minguet, 1994).

3.2.1. Valores educativos visados

“Por entre todas as disciplinas escolares, a geografia é a única que é susceptível de oferecer ao homem moderno uma imagem e uma explicação que correspondem às exigências da sua vida, hoje aberta a horizontes quase infinitos...” (Spork & Tulippe, 1980, p.47).

Os conhecimentos geográficos têm sido aproveitados para diversas finalidades ao longo dos tempos: por exemplo para planificar batalhas, para conhecer novos lugares, para comparar os modos de vida dos povos... Desde a Antiguidade que existe uma profunda

preocupação em difundir este tipo de saber, que se institucionalizou definitivamente em universidades e escolas desde o século XIX. Desde sempre o homem observa e estuda a superfície terrestre, o mundo que o rodeia; o trabalho dos geógrafos, os mapas inspiraram exploradores e viajantes desde tempos imemoriais, a geografia é uma disciplina fundamental e cada vez mais relevante num mundo cada vez mais globalizado, (económica, política e socialmente), onde assistimos a uma preocupante diminuição da biodiversidade, a alterações climáticas, ao aparecimento da agricultura sustentável, à expansão descontrolada das áreas urbanas, a diversidade cultural, a qualidade das águas, as catástrofes naturais... Todos os dias assistimos ao aparecimento destes assuntos nas televisões, na internet, na rádio e nos jornais e para os compreender condignamente é necessário que haja cultura e conhecimento geográficos, só assim podemos ter uma visão abrangente e entender padrões e tendências que existem às escalas global e local.

Estamos perante uma disciplina a quem é amplamente reconhecido um forte potencial formativo. A Geografia faz parte do grupo de disciplinas escolares a quem mais potencialidades têm sido reconhecidas na formação dos jovens. Ocupando uma posição cimeira entre o mundo físico e social, a natureza e a cultura, e considerada por outros, como uma ponte entre vários ramos do saber, a geografia é entendida, frequentemente, como o espaço por excelência da multidisciplinaridade. Na realidade, talvez seja mesmo a difusão desta forma de olhar para a ciência geográfica que justifica, desde há longa data, a sua presença assídua nos currículos do Ensino Básico e Secundário da maioria dos países, um universo (Portugal incluído), que mesmo em tempos de crise dos saberes disciplinares e da afirmação de áreas do conhecimento científico mais híbridas e globalizantes, continua a ser fortemente valorizada. A Geografia e os seus praticantes enriquecem os currículos escolares, Lucien Lefèvre, por exemplo, destaca a importância que a observação assume na disciplina e coloca os professores de geografia em foco no que diz respeito à descoberta das aptidões, dos interesses, dos gostos, das maneiras de ser e das atitudes dos alunos. Para este autor, as potencialidades da educação geográfica são tanto intelectuais como caracteriais, incluindo-se nas primeiras, por exemplo, a capacidade de observação e análise, a memória geral, o espírito crítico e sentido de comparação, e, nas segundas, a objectividade e a imparcialidade, os gostos particulares, o amor ao passado e a paixão do futuro... (Lefèvre, 1978). Diz-nos ele que o professor de geografia pelo facto de dever possuir um sentido bem desenvolvido da observação, parece melhor preparado que qualquer outro para a observação psicopedagógica da criança. Pode trazer um contributo muito útil para a descoberta das aptidões, dos interesses, dos gostos, das maneiras de ser, das atitudes do aluno. As potencialidades com dominantes

intelectuais são sobretudo a inteligência geral e a reflexão, a capacidade de observação e análise (estudo dos documentos), a memória geral e as formas de memória predominantes, a forma de inteligência predominante (verbal, literária e estética, observadora e científica, prática e mecânica), a compreensão, o espírito crítico, a precisão, a aptidão a distinguir o essencial, a imaginação; o espírito de método, o raciocínio analógico e lógico, o sentido da comparação, a capacidade de abstracção. As potencialidades com dominantes caracteriais são: a atenção, a adaptabilidade, o sentido estético, a objectividade e a imparcialidade, as paixões e os sentimentos, a emotividade, os gostos particulares, para certos temas, artísticos, literários, científicos, técnicos, etc. ..., o ritmo de trabalho, o amor ao passado, e a paixão do futuro, a sentimentalidade, a sensibilidade, a secundaridade ou a primaridade... (Lefèvre, 1978)

3.2.2. A importância da educação geográfica

Para os professores de Geografia a meta a atingir consiste em ajudar o aluno a construir o seu conhecimento social, o que significa saber explicar os problemas do quotidiano a partir de factos e datas do passado histórico e de espaços geográficos próximos e distantes. É assim que, por analogias, por contrastes e por reflexões sobre estes factos que se vai construindo uma opinião fundamentada sobre o presente.

As inovações tecnológicas, os grandes progressos nos meios de comunicação, as novas teorias sobre a aprendizagem humana e as novas interpretações filosóficas e sociais, incidiram de uma forma decisiva nos currículos estabelecidos conduzindo a reflexões profundas sobre a prática escolar alertando-nos para a necessidade de uma metodologia, com as suas actividades e fundamentação teórica, que nos remeta para uma concepção do ensino onde não importam apenas os resultados da investigação mas também o próprio processo de construção do conhecimento. Um processo que deve ser avaliado permanentemente à luz da sua utilidade social, que está determinada tanto pela visão ideológica do mundo dos professores, no seu contexto sociopolítico, como por teorias sobre a aprendizagem. (González, 1999, pp.9-21)

A Geografia é uma forma útil de conhecer o mundo em que vivemos, um mundo em constante mutação. A sua utilidade radica não só nos valores e atitudes que desenvolve para facilitar a compreensão de outros povos, culturas, paisagens e formas de organizar o território mas também no carácter instrumental desta forma de conhecimento, relevante no mundo actual. Uma atitude e uma forma de operar com conceitos concretos, que vai configurando uma teoria explicativa do mundo. Assim, a autonomia pessoal do aluno consiste em saber expressar com lógica os seus argumentos sobre as desigualdades sociais, os problemas

ambientais, as diferenças paisagísticas, a organização política do território, etc. Enfim é necessário alcançar uma aprendizagem que permita criar momentos de reflexão e análise crítica sobre o mundo em que vivemos.

O ensino da geografia pode ser muito estimulante e formativo pois é uma verdadeira janela aberta ao mundo, aos territórios próximos e longínquos e é também a aprendizagem do “saber pensar o espaço”, certamente, a geografia dá menos certezas do que uma certa sabedoria da acção que o homem desenvolve no seu meio ambiente, isto conduz à compreensão e aceitação das diferenças entre o seu meio e os outros, a ser capaz de gerir o seu espaço de vida e a respeitar os outros, a lutar contra o fatalismo e a demissão, a evitar que a “natureza morra”, recorda ainda o perigo que existe em raciocinar na indiferença da dimensão espacial dos factos (André, David & Mérenne-Schoumaker, 1999).

Aprender a aprender em geografia é não só aprender a dominar com mestria ferramentas e técnicas, mas também aprender a utilizar conceitos para desenvolver um raciocínio geográfico. Isto implica interrogar-se sobre as relações, as ligações lógicas num território, e trabalhar sempre em diferentes escalas numa óptica dinâmica, procurando no passado as explicações das estruturas do presente e tentando conceber cenários de futuro. Este raciocínio supõe o recurso à pesquisa científica e à integração das representações, porque é inútil querer construir sem ter em conta o que o aluno sabe ou acredita previamente. Ensinar é primeiro e antes de tudo comunicar com os outros, entrar em relação com os outros, ser capaz de criar as condições favoráveis para que os alunos aprendam.

Formar-se para ensinar é uma obra a longo prazo, nunca terminada quando se aceita trabalhar com os alunos, partilhando as questões face à evolução da disciplina, da escola e da sociedade.

Entre as competências que são reconhecidas à disciplina de Geografia encontramos, o garante do conhecimento da localização e a compreensão das relações espaciais – como é que os lugares se encontram ligados. Ela permite também construir o conhecimento e a compreensão dos acontecimentos, em diferentes escalas geográficas. Ela explica os padrões e os processos geográficos – físicos e humanos.

Ela permite a tomada de decisões bem informadas sobre o ambiente e favorece a compreensão do desenvolvimento sustentável. Aborda também, a complexidade dos ambientes físicos e humanos e estabelece relações entre os sistemas naturais, económicos, sociais, políticos e tecnológicos (André, David & Mérenne-Schoumaker, 1999).

A Geografia desenvolve a competência da literacia visual – interpretação de mapas, diagramas, fotografia aérea e imagens satélite. Fornece oportunidades, através do trabalho de

campo, de realizar investigações em primeira mão sobre os lugares, o ambiente e o comportamento humano. Fornece um contexto significativo para o desenvolvimento de competências de base – trabalha a literacia textual e visual, os números, a utilização das TIC, a resolução de problemas, o trabalho de grupo... Prepara para o mundo do trabalho – os geógrafos, com as suas competências de análise e síntese, têm uma elevada empregabilidade (assim o esperamos, pedindo desde já desculpa por este pequeno aparte). Estimula o interesse e a admiração pelo mundo – alimenta nos jovens o desejo da exploração e permite que estes viagem com confiança. Oferece boas razões para usar as novas tecnologias, como os SIG; permite que todos os jovens se tornem cidadãos activos globais e ajuda os alunos a compreender que existe mais do que uma via para enfrentar um problema específico da vida real.⁶⁰ O fim último de uma boa educação geográfica é o de fomentar uma educação cívica e social sólida, de ajudar à construção de uma educação política e ideológica salutar, não existem educações neutras, toda a educação é um acto político como afirmou Paulo Freire. Uma boa educação geográfica tem de comportar em si finalidades científicas, intelectuais e críticas, tem de ser uma peça essencial no processo de erigir um projecto de construção de um pensamento geográfico solidamente alicerçado. Tem também de desenvolver um raciocínio sobre o espaço que o rodeia, que forme um espírito crítico e reflexivo sobre esse mesmo espaço. Uma educação em geografia carrega consigo finalidades práticas e profissionais, é um projecto educativo virado para a prática profissional.

Segundo Philippe Pinchemel ensinar geografia implica aprender a observar a realidade (directa ou indirectamente) de acordo com a análise geográfica; implica aprender explicar os fenómenos geográficos, relacionando factores naturais e humanos com as estruturas espaciais; implica aprender a identificar problemas que se põem às populações na organização do espaço; implica aprender a relacionar a organização do espaço com por exemplo, factores civilizacionais; implica aprender a analisar a interdependência dos fenómenos geográficos, estudando-os e relacionando-os.

A geografia é essencial na formação e educação cívica dos jovens futuros cidadãos e o professor de 3º ciclo começa a moldá-los primeiramente numa escala pessoal, e quando ficam mais velhos dá-se um alargamento dessas escalas.

Diz-nos Herculano Cachinho (2000) que existem alguns princípios que tendem a ser transversais, em torno dos quais ganha forma aquilo que poderemos designar pelo núcleo duro da geografia escolar. Entre estes destacam-se os seguintes:

⁶⁰ Informações recolhidas in Geographical Association (2003). This is Geography ... in school and beyond, Sheffield. In <http://www.geography.org.uk>.

1) - Uma geografia recentrada. Existe um número quase infinito de temas, tópicos, conteúdos e técnicas que podem ser objecto de abordagem. No entanto, importa distinguir no seio destes os que realmente são fundamentais à educação geográfica, isto é, aqueles que, com maior eficácia, sejam capazes de desenvolver nos alunos a competência de «saber pensar o espaço» para de forma consciente poderem agir no meio em que vivem que, dada a crescente globalização, cruza hoje escalas geográficas muito distintas, que vão do bairro de residência aos mais recônditos lugares do globo. Nesta perspectiva, praticar uma geografia recentrada significa, desenvolver antes de mais uma geografia macroscópica, ancorando o seu ensino na aprendizagem dos conceitos fundamentais e nas questões-chave em que a disciplina arquitecta a sua identidade (Cachinho, 2000).

Independentemente da perspectiva que nos sirva de referência, na análise dos fenómenos sociais e ambientais, os geógrafos sempre procuraram responder às seguintes questões: Que características possuem? Onde se localizam? Como se distribuem no espaço? Que factores explicam a sua localização e distribuição? Que impactes produzem na sociedade? Quais são as tendências mais prováveis da sua evolução? Como actuar para solucionar os problemas que levantam?

Por sua vez, para responder a estas questões, a geografia serve-se de um conjunto de conceitos que, quando colocados em relação, além de conferirem cientificidade à disciplina e revelarem a verdadeira natureza do raciocínio geográfico, e que pelos procedimentos que implicam, devem também nortear a educação geográfica. Para efeitos da educação, do ponto de vista do paradigma construtivista da aprendizagem, assumem particular importância os conceitos de percepção, espaço/lugar/território, escala, localização, distribuição, distância, tempo histórico e interacção/ causalidade.

2) - Uma geografia social e problematizadora do real. Devemos privilegiar o desenvolvimento de problemáticas reais, sociais, espaciais, dinâmicas e susceptíveis de aplicação. A necessidade de ensinar uma geografia social justifica-se pelo facto de hoje ser um ponto assente, para a maioria dos geógrafos, que os factores que comandam a organização do espaço e das paisagens são, essencialmente, de natureza social: são um produto da acção das sociedades humanas, das suas capacidades técnicas e das relações sociais de produção. Se assim é, não faz sentido colocar o quadro natural no centro das abordagens geográficas, mas sim os actores, os grupos sociais, que em função das suas necessidades procuram gerir o potencial ecológico que têm à sua disposição e através das suas múltiplas acções produzem e organizam o espaço. No entanto, defender a prática de uma geografia social, não significa que se negligenciem os problemas e os recursos de ordem física ou biológica, pelo contrário, estes

devem ser objecto de estudo utilizando para o efeito os métodos e os conceitos próprios da geografia física e das ciências naturais. Simplesmente, estes apenas ganham sentido quando relacionados com as necessidades e as técnicas de uma determinada sociedade. (Cachinho, 2000).

A geografia escolar deve partir de uma problemática real, essencialmente por duas razões. Em primeiro lugar, porque para educar geograficamente as pessoas, nem tudo tem de ser descrito ou explicado. Na realidade, a gula dos conteúdos é um pecado e não uma virtude, quase sempre prejudicial à aprendizagem efectiva. Em vez de tudo querer conhecer, devem-se seleccionar os principais problemas que realmente se colocam às comunidades humanas inseridas nos distintos contextos sócio-espaciais. Estes problemas são tanto mais reais e significativos quanto mais próximos estiverem dos alunos, mais afectarem o seu quotidiano e a sociedade em que vivem e permitirem estabelecer relações com o que se passa no espaço de outros. Em segundo lugar, a resolução de problemas alimenta a curiosidade e o espírito de descoberta. É reflectindo sobre os grandes problemas sociais e ambientais que hoje afectam a humanidade, ensinando os alunos a formular perguntas e a estabelecer conjecturas e hipóteses sobre os mesmos, bem como a questionar criticamente a informação que sobre estes lhe é fornecida, que se promove o desenvolvimento de um verdadeiro raciocínio geográfico fundamental à criação de cidadãos responsáveis, geograficamente competentes. (Cachinho, 2000).

3) -Uma geografia global e sistémica. No essencial, com este atributo pretende-se apelar para dois aspectos distintos mas em tudo complementares. Por um lado, para a necessidade de analisar os problemas que são objecto de estudo enquanto um sistema, decompondo os mesmos num conjunto de elementos e relações. A simples identificação dos elementos de um sistema, das estruturas e dos actores que intervêm na sua configuração, só por si não permite compreender o seu funcionamento. São as inter-relações que os agentes estabelecem entre si e com as estruturas que de facto dão sentido e vida a um sistema e, por conseguinte, tal como os primeiros, devem ser postas em evidência e analisadas com rigor. Por outro lado, abordar os problemas de uma forma sistémica implica também confrontar as análises a diferentes escalas e reconhecer que as relações e os processos espaciais se alteram com a mudança de escala geográfica. (Cachinho, 2000). O local está sempre condicionado pelo nível superior, por exemplo a comunidade aldeã relativamente à região, a região em relação ao país, o país relativamente ao conjunto de países e assim sucessivamente. Neste exercício de conceptualização, de confronto dos problemas a várias escalas, reside a originalidade do raciocínio geográfico e, por conseguinte, dotar os alunos com esta

competência significa também prepará-los para melhor saberem pensar o espaço e de forma consciente poderem «agir no meio em que vivem.

4) - Uma geografia activa. Para poder responder aos desafios da educação, “ajudar os alunos a interrogarem-se sobre problemas geográficos que eles mesmos terão de dominar alguns anos mais tarde enquanto cidadãos”, (Cachinho, 2000, p.76). não basta que se perspectivem os grandes problemas sociais e ambientais enquanto sistema ou que o centro das abordagens se transfira dos conteúdos para os conceitos e as questões-chave que conferem identidade ao saber-fazer geográfico. “É também fundamental que os professores façam da geografia escolar uma verdadeira prática operatória, se adoptem métodos activos e mediante a aplicação da metodologia construtivista se tornem os alunos actores e autores das suas próprias aprendizagens.” (Cachinho, 2000, p.77). Não há lugar para a lição magistral, nem tampouco para o desfile dos conteúdos e exercícios de ilustração sabiamente transmitidos pelo professor, apoiado na sua versão mais moderna no espectáculo promovido pelas avançadas técnicas do audiovisual e da comunicação. Na realidade, esta aprendizagem do discurso sobre o espaço até pode existir uma vez por outra, no entanto, não é seguramente a melhor forma de promover a autonomia e o espírito crítico, de permitir que os alunos perante problemas concretos sejam capazes de idealizar soluções mobilizando os conhecimentos, os conceitos e as técnicas geográficas. Para que isso aconteça, é imprescindível que o aluno, mediante a aplicação do método científico, tenha a oportunidade de reconstruir o conhecimento que possui dos problemas, porque a investigação ainda é a única via natural para aprender.

O ensino da geografia pretende também, contribuir para a construção de jovens conscientes dos vários fenómenos que decorrem da interacção do homem com o meio natural, levando-os a compreender as transformações profundas que se dão a todo o momento no nosso planeta cada vez mais exíguo e explorado. Os professores de Geografia devem fazer questão que os alunos inculquem a necessidade perene da preservação da natureza e dos seus recursos, porque só assim é que poderão doravante actuar de forma salutar e responsável e almejar que os jovens alunos consigam ter um pensamento crítico construtivo, assente em bases sólidas e onde a geografia tem um papel fundamental.

3.2.3. Leitura pedagógica – didáctica

Os professores devem organizar os saberes geográficos, definindo primeiramente os instrumentos e métodos didácticos, de forma a articular os conteúdos programáticos da disciplina de Geografia. O professor deve-se preocupar com a planificação das aulas a todos os níveis, ou seja o nível anual (onde fará uma organização conceptual de todas as unidades

didácticas e por cada unidade didáctica) e por cada aula (plano de aula, onde se contemplam as metas de aprendizagem, conceitos, actividades e recursos). A planificação tem uma grande importância no que diz respeito à organização do processo de ensino que se vai por em prática e é através dela que o professor pode fazer uma auto - crítica corrigindo os aspectos mais negativos. Quando organiza a sua planificação o professor deve ajustar o programa às necessidades dos alunos, deve fazer uso de uma estratégia centrada no aluno diferenciada. Tem de conhecer a realidade específica da sua sala de aula, tem de ter o discernimento correcto de fazer uso de concepções científicas, pedagógicas e até didácticas adequadas a cada caso.

O professor deve adoptar na sua planificação concepções científicas díspares que podem ir desde concepções científicas, estatísticas, sociológicas, históricas, pedagógicas...; o professor deve analisar sempre os fenómenos partindo do particular para o geral, do local para o global; o professor deve também fazer uso de uma estratégia pedagógica diferenciada, tentando sempre inserir e envolver os piores alunos, tal como os outros, acima de tudo almeja-se a motivação, porque esta está umbilicalmente ligada a uma melhoria de desempenho. O professor pode e deve gerir o programa a seu gosto, porque os programas são flexíveis, não são estáticos e fixos, mas sim estruturas dinâmicas extremamente adaptáveis, “o programa traduz os mínimos comuns a toda a sociedade, constituindo a estrutura comum a uma cultura e as previsões gerais relativamente às necessidades de formação e de desenvolvimento cultural e técnico dessa mesma sociedade” (Zabalza, 2008, p.23). O programa constitui assim o ponto de referência inicial para qualquer professor, os programas são o denominador comum, a quem o ensino deve adequar-se, porque eles representam os valores culturais, sociais e ideológicos de toda uma sociedade. Os programas caracterizam-se por serem prescritivos (com um carácter normativo e obrigatório) e pela sua flexibilidade (de interpretação e adaptação), são eles que ditam os princípios orientadores das acções futuras do professor. O professor arguto é aquele que usa a liberdade que tem sobre o programa, alterando as sequências dos conteúdos programáticos, pode adoptar os temas/contéudos aos interesses e necessidades dos alunos, pode aplicar os métodos e estratégias que quiser, conceber os instrumentos da avaliação e realizá-la conforme lhe aprouver.

As metas de aprendizagem por sua vez são uma ferramenta de apoio à operacionalização do currículo nacional, assim as metas de aprendizagem da geografia, de fim de ciclo e ano de escolaridade foram concebidos tendo por base um conjunto de referências epistemológicas e didácticas, ligadas à natureza do conhecimento geográfico e à sua transformação para o meio escolar. As metas de aprendizagem da geografia foram

organizadas em torno de três domínios de competências: 1) localização, 2) o conhecimento dos lugares e regiões, 3) o dinamismo das inter-relações entre os espaços (para alunos do 7º, 8º e 9º). A metodologia didáctica a aplicar, no terceiro ciclo é a seguinte: se for uma turma do sétimo ano, deve-se optar por um método indutivo, praticando por exemplo a observação directa; se for uma turma do oitavo ano, aplica-se o método de análise, alicerçado na dedução, para turmas do 9º utiliza-se um método mais complexo, onde seja possível relacionar conceitos, interligá-los e explicá-los. A metodologia didáctica deve ser estabelecida em função da problemática científica escolhida. Cabe também ao professor estabelecer o projecto de avaliação, definir qual o modelo avaliativo de acordo com o processo de ensino e de aprendizagem. A planificação é a génese da organização da disciplina, contém metas de aprendizagem, temas e conteúdos fundamentais, conceitos, estratégias e actividades previstas para cada tema, bem como os recursos a utilizar e métodos de avaliação. A planificação deve centrar-se nas práticas sociais de referência, para recolha de dados sobre as representações dos alunos (conhecimentos e ideias prévias), para organizar as actividades de aprendizagem, o importante é salvaguardar os interesses e necessidades dos alunos, deve-se fazer uso do método de resolução de problemas.

O professor de Geografia deve preocupar-se com a linguagem que utiliza, pois deve ser adaptada de modo a que se torne acessível para todos alunos, assente num discurso escorreito, (os alunos devem também apresentar uma linguagem minimamente geográfica). Assim, está apto a procurar o método de ensino que lhe parece mais eficaz em determinado contexto escolar. O professor de Geografia deve procurar aplicar métodos de ensino que contribuam para a autonomia do aluno relativamente às questões geográficas. Não obstante, deve por vezes adoptar um método baseado na orientação do professor, expositivo, como suporte para que os alunos possam posteriormente desenvolver um método por descoberta orientada, com o respectivo acompanhamento por parte do professor que o encaminha meramente. Outro método que pode ser desenvolvido com os alunos da disciplina de Geografia é um método baseado em exposição oral, com estímulo pela participação dos alunos, conduzindo a aula para o vector do saber-fazer, o professor executa a matéria e os alunos demonstram o que sabem fazer, porém, caso os conteúdos não sejam consolidados, pode tornar-se desvantajoso para os alunos, na medida que necessitam de conhecimentos prévios para realizarem a actividade solicitada pelo professor. Por último pode ser utilizado um método que convide à reflexão sobre um qualquer tema geográfico, por parte dos alunos sendo que para realizar este método, o professor deve interrogar os alunos, desenvolver a matéria, e posteriormente, colocar-lhes um desafio geográfico, procurando que estes

descubram os elementos que permitam resolvê-lo. Por vezes, tornar-se complicado aplicar este método, pois é sobretudo indicado para uma introdução de um tema, momento chave para captar a atenção e a motivação dos alunos para aprender, além de requerer tempo para ser posto em prática, facto que tem sido controverso pela reduzida carga horária da disciplina de Geografia nos currículos nacionais. Julgamos que a utilização da Banda Desenhada resulta muito bem nestes 3 diferentes métodos.

É urgente que o professor aplique sempre que possa um método pedagógico-didáctico em que seja o gestor do currículo, cooperando com os alunos, adaptando a matéria a situações concretas, uma planificação centrada na situação/problema. As aulas de Geografia devem ser alicerçadas na discussão salutar dos temas, apontando sempre soluções, integrando os níveis do conhecimento do saber-saber, saber-fazer, e saber-estar.

Os jovens vivem num espaço multidimensional e tomam consciência dele a partir de uma grande variedade de contextos. A localização dos factos geográficos é uma competência que se desenvolve desde o nascimento. A interacção que estabelecemos diariamente com o meio ajuda a construir o conhecimento do espaço. À medida que a criança e o jovem se desenvolvem física, emocional e intelectualmente vai também evoluindo a capacidade de compreender o Mundo. Sabe o que existe e onde é o quadro de referência que nos permite tomar consciência do mundo à nossa volta. A mobilidade dos seres humanos à superfície terrestre significa que se estabelece constantemente uma interacção com os lugares por onde passamos. Estes movimentos ajudam a construir o conhecimento do espaço geográfico – conhecer os lugares, as pessoas que aí vivem ou trabalham. Despertar a curiosidade pelo Mundo e dar oportunidade para explorar novos lugares/espacos à superfície terrestre é promover a associação entre os acontecimentos e a acção com os lugares visitados. A geografia actual requer que os alunos adquiram conhecimentos que os preparem para compreender e analisar problemas complexos relevantes para a vida num Mundo de múltiplas relações. Uma educação para a vida adulta deve preocupar-se com o futuro. Os temas estudados pela Geografia permitem uma abordagem com grande amplitude dos vários cenários possíveis, quer em relação ao mundo próximo de cada um, quer ao Mundo, através de várias escalas de análise.

O ensino da Geografia desempenha um papel fundamental na formação e na informação dos futuros cidadãos de Portugal, da Europa e do Mundo enquanto sistemas compostos por factos diversos que interagem entre si e constantemente se alteram. Os alunos do ensino básico têm a capacidade de desenvolver competências geográficas de observação, classificação, organização, leitura e interpretação de mapas. Os alunos deste nível de ensino,

comparam-se com pessoas de outros países e manifestam interesse e curiosidade em aprender mais sobre as populações das várias regiões do Mundo. Estas atitudes devem desenvolver-se, frequentemente, com grande precisão nos conhecimentos relativos à localização e características dos lugares e das populações que neles vivem e trabalham. As competências específicas da Geografia estão definidas de modo a centrar a aprendizagem da disciplina na procura de informação, na observação, na elaboração de hipóteses, na tomada de decisão, no desenvolvimento de atitudes críticas, no trabalho individual e de grupo e na realização de projectos. O quadro seguinte destina-se a dar aos professores indicações sobre o nível mais adequado para a aprendizagem das diversas técnicas gráficas, cartográficas e estatísticas.

Ao longo de toda a planificação do ano lectivo, tem de se ter em conta algumas concepções pedagógico-didácticas, nomeadamente a questão de analisar uma questão geográfica partindo de um caso particular para um fenómeno geral, de modo a que os alunos possam compreender o impacto dos fenómenos geográficos no meio que lhes é envolvente. Também de ser igualmente contemplado o caso contrário, partir do fenómeno geral para o local, de modo a que os alunos compreendam a razão de diferentes modos de vida na Terra e das diferentes unidades naturais.

Outra concepção pedagógico-didáctica de grande importância é o estímulo ao trabalho individual, mas também de grupo, pois a cooperação em situações de pesquisa de informação e organização e selecção da mesma é de relevância nos dias de hoje, sendo que desta forma os alunos adaptam-se a diferentes formas de trabalho e desenvolvem algum espírito crítico e de aceitação de opiniões diferentes, desde que fundamentadas.

3.2.4. A Banda Desenhada e a Geografia

O uso da banda desenhada em sala de aula potencia os conhecimentos propostos pelo programa da disciplina, a saber: identificar e compreender as espacialidades das sociedades contemporâneas, estudando as distribuições geográficas, os contrastes regionais e as interacções espaciais e analisando os diferentes territórios considerados como produtos sociais e contextos da acção humana. Dada a heterogeneidade de conhecimentos que mobiliza, o saber geográfico favorece o estabelecimento de pontes com outros saberes, contribuindo para evitar leituras reducionistas de base exclusivamente disciplinar, ao mesmo tempo que suscita o confronto de ideias e de perspectivas e o desenvolvimento de atitudes de respeito por abordagens diferentes, devidamente argumentadas. Ensinar a Geografia é um momento privilegiado de síntese e de aplicação de conhecimentos multidisciplinares que ajuda os

alunos a situarem-se melhor na sociedade em que vivem. A aquisição e a compreensão de novos conceitos articular-se-ão com a eventual reformulação de outros, numa reflexão permanente sobre uma realidade multifacetada que constitui uma unidade sempre em mudança. Uma abordagem sistémica da realidade é, pois, particularmente adequada à compreensão de um mundo cada vez mais complexo em que as mudanças se processam a ritmos cada vez mais acelerados. A Geografia oferece oportunidades reais de apreciação da diversidade e variedade do mundo, das pessoas e dos lugares, contribuindo, não só para o desenvolvimento local, regional ou global, mas também para compreender e promover diferentes perspectivas sobre o mundo.

Nos nossos dias, o mundo passa por toda a espécie de convulsões e mutações, sejam elas político-sociais, económicas, ambientais, técnico-científicas, em consequência a escola torna-se deste modo, insubstituível na construção do conhecimento geográfico e na formação de futuros cidadãos. Um dos fins últimos da geografia é contribuir para que os alunos se consciencializem da complexidade dos sistemas que regulam o mundo contemporâneo, tendo um olhar crítico mas sempre consciente. Os jovens devem tentar conhecer o mundo na sua integridade, nas suas escalas, formas de viver e sistemas absolutamente díspares. A escola deve levar o aluno a valorizar o presente em relação ao passado, a prestar atenção às imensas mudanças que se sucedem constantemente à sua volta, que passam por desastres climáticos e ambientais, fronteiras em constante mudança, perturbações políticas... Todo este processo é fulcral para a formação de um saber construtivo. No entanto para isso deve-se também tentar explorar novos métodos de ensino e ferramentas, que complementem os que os livros didácticos oferecem. A BD aparece-nos então como um auxiliar ideal, porque como refere pertinentemente Deffunne o papel utilitário que a BD pode ter em relação a outros recursos e materiais é fantástico, porque “o leitor pode deter-se longamente, estudando o conteúdo ao seu próprio ritmo pessoal e subjectivo de leitura e aprendizagem” (Deffunne 2010, p.161). A Banda Desenhada pode ser bastante eficaz na tentativa de inculcar conhecimentos nos alunos respeitantes às matérias de cariz geográfico, mas também trabalhar salutarmente a sua formação cívica e a sua consciência ambiental e social.

No domínio das ciências geográficas falta ainda hoje um somatório conclusivo dos diferentes estudos efectuados da utilização da Banda Desenhada em contexto de sala de aula. Parece-nos que a sua utilização nas disciplinas de artes ou de letras são bastante mais substanciais, inclusive na disciplina de história encontramos mais referências a estudos que na disciplina de geografia (não sendo muitos mais porém). Nicolas Rouvière afirma que em Geografia :

“L’utilisation de la bande dessinée est extrêmement marginale, le médium est parfois utilisé par certains enseignants pour introduire ou illustrer une problématique : par exemple la question de l’offre et de la demande dans Obélix et compagnie, ou encore la question des frontières géographiques dans les pays représentés.” (Rouvière, 2013, p.8).

Não concordamos plenamente com esta afirmação redutora de Nicolas Rouvière e estamos convictos que existem excelentes exemplos de BDs que podem ser utilizadas na disciplina de Geografia, embora consideremos também que existem outras áreas disciplinares mais beneficiadas na banda desenhada que as ciências geográficas, julgamos que elas existem, temos contudo é de procurar melhor, porque a Banda Desenhada é fortemente marcada por questões espaciais e humanas. Parece-nos assim natural que com estilos e géneros tão variados de textos e desenhos, com personagens que nos levam a percorrer espaços um pouco por todo o mundo e a viver épocas tão distintas, se possa tentar fazer uma abordagem de âmbito geográfico. Por exemplo as paisagens na BD podem ser um motivo de análise para sabermos que cada autor tem uma visão e um modo de utilização muito próprias relativamente aos cenários que constrói: se para René Goscinny e Albert Uderzo (os autores de Astérix) as paisagens e os cenários podem ser uma fonte de inesgotável humor (mas muito bem estruturados historicamente e geograficamente), já um Edgar P. Jacobs (o autor de Blake e Mortimer) ou um Hergé (Tintim) utilizam as paisagens realistas como suporte de credibilização da obra, os seus cenários realistas evidenciam-se pelo detalhe do desenho, chegando mesmo a poder ser a parte principal da acção, sobretudo quando há fenómenos naturais fortes (como a chuva, a neve, o vento, as tempestades) para uma melhor condução das suas narrativas gráficas. Tendo em conta as matérias da designada Geografia Humana as opções que a BD nos oferece são tantas que seria fastidioso expô-las todas neste pequeno capítulo (adiante no trabalho algumas destas mais valias da conjugação da banda desenhada irão ser discriminadas).

Podemos introduzir de forma mais cativante através da BD, matérias como a utilização do espaço, do clima, da localização dos diferentes países e espaços mundiais, a sustentabilidade ambiental e social (as principais temáticas da nossa abordagem). A BD poderá ser um excelente auxiliar para estudar a Geografia de variadas formas: os diferentes tipos de paisagens e dos topónimos presentes, pode-se também fazer a comparação entre os locais que servem de inspiração a um dado trabalho e o resultado final em álbum; a reconstituição cartográfica do percurso espacial das personagens pelos elementos que os autores fornecem aos leitores, uma interpretação apenas à componente literária (o texto dos balões e do narrador), a apreciação de diferentes obras e autores que abordam um mesmo

espaço (tipo cidades emblemáticas como Paris, Londres, Veneza ou Barcelona ou outras), podemos abordar as questões ambientais, as disparidades entre urbes e campos, problemas fracturantes como a pobreza e a morte de crianças em África, as baixas taxas de natalidade no mundo Ocidental...

Nunca esquecendo que a Banda Desenhada (pelo menos as utilizadas por nós na parte prática) obedece na grande maioria das vezes, a um rigor científico inquestionável, por exemplo, uma banda desenhada como Tintim, o seu autor, Hergé tinha um acervo documental absolutamente excepcional assente em rigorosos critérios científicos, “les objects du monde de Tintin sont les objects de notre monde” (Fresnault-Deruelle, 1972, p.134), o seu acervo documental era absolutamente impressionante, tanto em obras de referência, revistas científicas, “Hergé, Hubinon, Charlier, Jean Graton, Hugo Pratt, Milton Caniff sont les auteurs plus soucieux aux détails” (Fresnault-Deruelle, 1972, p.136).

A BD carrega um enorme potencial, ela alarga e exponencia a capacidade de observação e de comunicação dos alunos. Ela tem também a capacidade de despertar o lado estético e de despoletar o senso de humor e ainda fornecer e construir uma capacidade crítica mais sólida, que pode conduzir a que o aluno passe a dominar conceitos ligados às áreas de conhecimento e desenvolver a autonomia do mesmo na elaboração das actividades escolares.

A Geografia é uma das disciplinas mestras para trabalhar a percepção e a observação nos jovens alunos e a percepção e a observação tem uma importância muito significativa nas ciências geográficas. A BD é constituída por vinhetas, cada uma delas é um quadro isolado, mas que lidas em sequência compõem um quadro muito maior, todo um universo para explorar e observar atentamente. Em cada vinheta encontramos um cenário⁶¹ que preenche os lugares vazios, este aspecto é fulcral uma vez que dá a noção de espaço.

A BD pode inequivocamente ajudar no ensino e na aprendizagem da Geografia, uma vez que é constituída por um registo gráfico único, que torna a sua compreensão mais fácil, célere e estimulante, coadjuvada por uma linguagem clara e objectiva. A BD resulta assim numa ferramenta eficaz e motivadora na compreensão dos conteúdos abordados nas aulas por parte dos alunos:

“Os quadrinhos retratam muitas situações, que podem ser analisadas em várias escalas (local, regional, nacional ou mundial). Notamos que a maioria dos alunos gosta desse tipo de recurso didático, quando usado de forma complementar aos conteúdos estudados. Motiva a discussão e reflexão, tornando a aula mais recetiva e agradável”. (Silva, 2007, p.42).

⁶¹ Existem excepções que não vale a pena aprofundar.

Capítulo 4. Revisão de trabalhos de investigação sobre a utilização da BD no ensino

A dimensão internacional dos estudos universitários sobre Banda Desenhada são inevitavelmente díspares conforme a região do mundo onde nos situamos. O acesso às Bandas Desenhadas estrangeiras e aos materiais académicos que sobre ela se debruçam são extremamente desiguais de um país para outro.

4.1. Estudos sobre Banda Desenhada

A este respeito, não existe a mínima dúvida, em considerar que na Europa, a França se destaca de todos os outros. É ela que leva a Banda Desenhada mais a sério, integrando-a na cena cultural, elogiando-a como obra de arte única que é. A França têm o mercado de BD mais dinâmico da Europa, tanto a nível de edição, como de produção, o que atrai (e atraiu desde sempre) os grandes estetas da BD mundial – por exemplo os italianos Hugo Pratt e Lorenzo Mattotti, Vittorio Giardino o chileno Alejandro Jodorowsky, os argentinos José Muñoz, Carlos Sampayo, Juan Gimenez, Enrique Brescia, o espanhol Carlos Gimenez, o holandês Willem, ou o português Eduardo Teixeira Coelho, entre tantos outros.

Os mercados Americano e Japonês é deveras mais profícuo, mas não tão abrangente (nem tão progressista) como o francês, talvez porque se fecham muito em si próprios, faltando-lhes a mundividência francesa, que possibilita ter acesso a toda a BD de qualidade que se produz pelo mundo fora. Na América e no Japão se quisermos encontrar banda desenhada argentina ou europeia (por exemplo) vamos ter grandes dificuldades em vislumbrá-la. Em relação aos estudos académicos a situação é bem mais negra, o acesso a obras académicas é extremamente complicado e mais uma vez a França é uma honrosa exceção.

Durante anos as universidades menosprezaram grandemente a Banda Desenhada (seja na sua vertente teórica, seja na sua utilização prática) arredando-a dos estudos académicos, por a considerarem indigna, infantil e de fraco interesse pedagógico. Os poucos trabalhos que vieram a lume entre 1940-1970 (nomeadamente dos Estados Unidos da América) foram levados a cabo por dois tipos distintos, de um lado tínhamos psicólogos, sociólogos ou educadores da escola dos “efeitos máximo dos média” que acreditavam piamente que a Banda Desenhada era perniciosa para a juventude e assim sendo devia ser obliterada; do outro lado da barricada encontrávamos os leitores entusiastas de todos os quadrantes profissionais que compilavam e indexavam as suas bandas desenhadas favoritas para seu usufruto pessoal e para outros fãs (Lent, 2007).

Apesar do esforço destes primeiros precursores, será apenas a partir do final dos anos 70 em França e no princípio dos anos 80 nos Estados Unidos que iremos vislumbrar uma certa mudança de atitude por parte das academias, onde vários factores contribuíram para uma mudança na atitude redutora que prevalecia em relação à Banda Desenhada, tanto por parte dos professores, como dos investigadores. Como refere o americano John A. Lent:

“First, the academy could no longer ignore the broad discipline of “popular culture” (which embraced comics), given its immense importance to the global economy and individuals’ lifestyles. Second, the comics themselves were reinvented, moving away from the Pow! Wham! Bang! stage to a style more acceptable to better-educated, adult audiences. Comic stories began to incorporate elements of plot, theme, characterization, symbolism, time, and setting that resembled “high” literature, and artwork often took advantage of advanced drawing and painting styles... Third, thanks to globalization, the world of comics, particularly Japanese and European, became familiar in the United States, [e vice-versa, dizemos nós] stimulating reader interest and some cross-fertilizing research. Fourth, as more and more young researchers - both in the United States and worldwide, and hailing from all corners of academia - embarked on comics scholarship, a theoretical framework borrowing from a number of disciplines and cultures began to emerge. Fifth, rather quickly, after the mid-1990s, a snowball effect was set in motion, and increasing numbers of graduate students felt safe approaching their professors with ideas for dissertations and theses on comic art; subsequently, those newcomers and more established researchers were no longer reticent to apply for grants to fund comic art research.” (Lent, 2007, p.4)

Lent como podemos observar tem uma visão optimista da questão, mas muitos dos investigadores não seguem o mesmo diapasão. O investigador norte-americano Phillip Troutman afirma que os estudos de banda desenhada, pelo menos entre os académicos Anglófonos estão sempre a chegar, mas realmente nunca arrancam, não passando de uma promessa sempre adiada. As palavras usadas comumente para descrever esta situação são emergente, nascente e embrionária, segundo ele. Talvez esta situação possa ser explicada porque os estudos de banda desenhada mantêm uma longa relação, (muitas vezes tendenciosa) com uma certa crítica de raiz popular (posta em prática por fãs, jornalistas, praticantes), de onde surgiu originalmente e de onde é difícil por vezes distanciar-se. Além disso a BD continua a ser um tema desconfortável para uma certa academia:

“Because of the medium’s image/text composition, with sets it outside of traditional disciplinary purviews, and because of its popular nature, which has engendered both a ivory-tower skepticism on the one hand and an anti-academic response by some popular culture scholars on the other” (Troutman, 2013, p.120).

O que resulta numa situação completamente contraproducente na óptica de Troutman, porque são precisamente estas qualidades duais – caracterizadas por Charles Hatfield como a “indiscipline of the field”, que fazem dos estudos de banda desenhada um ponto de partida extremamente rico para a investigação universitária. (Troutman, 2013).

As teorias académicas sobre banda desenhada em França começaram a ser desenvolvidas no início dos anos 70, naquilo que se designou a idade de ouro do estruturalismo. A nível educacional como referimos anteriormente (e outros que também falamos, não valendo a pena voltar a referir) temos de destacar a figura do francês Antoine Roux⁶². Em termos da teoria da BD o pioneiro foi o professor Pierre Fresnault-Deruelle, e a sua metodologia assentou na semiótica (acreditava-se vulgarmente naquele tempo, que os conceitos forjados na linguística para descrever os mecanismos da linguagem verbal podiam ser adaptados a outros tipos de linguagens, incluindo as visuais). As três principais ideias defendidas por Fresnault-Deruelle nos seus primeiros trabalhos, eram em primeiro lugar as relações entre texto e imagem, com o objectivo de vislumbrar a sintaxe própria da Banda Desenhada. Em segundo lugar a descontinuidade entre imagens (bem antes de Scott McCloud, Deruelle tentou descortinar as diferentes categorias da “closure”). Em terceiro lugar Fresnault-Deruelle avançou a ideia, que a composição global da página, como estava a ser levada a cabo por artistas como Philippe Druillet ou Guido Crepax, estava a combater a linearidade da narrativa, e assim a desconstruir a BD como um media narrativo (Groensteen, 2012). A partir dos anos 90 surge em França, uma nova geração de estudiosos de Banda Desenhada, que punham mais ênfase no processo criativo e nas escolhas concretas que os artistas de BD tinham enquanto trabalhavam, estes homens tornaram-se as referências principais dos modernos estudos de BD, homens como Thierry Groensteen, Benôit Peeters, Harry Morgan ou Thierry Smolderen. Curiosamente todos estas personagens são professores universitários, mas os seus trabalhos sobre Banda Desenhada são produzidos fora da esfera académica, nenhum deles tem uma cadeira específica de BD. Mas como refere Groensteen esta situação pode até ser positiva, porque o facto de trabalharem a BD à margem das instituições universitárias:

“Give us more freedom and lead us to some sort of intellectual heterodoxy, which, in turn, confirms our marginality with respect to hegemonic frames of scholarship as we can observe them, not only in France, but in the academic sphere as a whole” (Groensteen, 2010, pp.22-23).

Em Portugal por seu turno, o panorama é um pouco pobre, tanto a nível de produção de obras teóricas, como a nível de edição de BD propriamente dita, como de edição de obras e publicações estrangeiras, como de produção nacional. Nem uma obra extremamente popular como o *Understanding Comics* de Scott McCloud (o bestseller da matéria) se encontra

⁶² E outros que também falamos, não valendo a pena voltar a referir. Ver no trabalho o capítulo 2 – A BD na Educação- Uma integração com obstáculos.

traduzida, quanto mais obras de um investigador da craveira de um Thierry Groensteen ou de um Benoit Peeters. Mas, curiosamente, o número de pessoas que em Portugal se debruçou e escreveu sobre BD foi sempre elevado. Porém, quase toda a produção que se fez durante o século XX, reduziu-se ao apontamento, ao pequeno artigo em jornal ou fanzine, ou seja existe informação bem-feita e estruturada, muita outra preciosa, porém encontra-se bastante dispersa (e pouco organizada), por uma infinidade de publicações. Mais recentemente com a potencialização da internet deu-se em Portugal (em comunhão com o resto do mundo), a explosão da blogosfera e com ela todo um novo mundo se abriu, destacamos o mais importante na nossa opinião, lerbd de Pedro Vieira Moura (principalmente tratando com material académico de referência), Sara Figueiredo Costa, e João Miguel Lameiras (essencialmente de divulgação), mas as BDs e as obras divulgadas só muito excepcionalmente é que se encontram em português. É necessário fazer também uma referência a Vasco Granja, o mais prestigiado especialista nacional em BD (e animação) foi também um divulgador absolutamente excepcional, extremamente respeitado pelos seus pares estrangeiros; João Paiva Boléo e João Paulo Cotrim que tiveram também um papel extremamente relevante no estudo da banda desenhada nacional e na defesa e divulgação da Bedoteca de Lisboa (o último). Outro nome que é necessário ressaltar é o do professor universitário Pedro Vieira Moura, responsável pelo melhor blog nacional de crítica teórica e de divulgação de BD.⁶³ Existem também fora dos circuitos universitários autênticos eruditos, estes homens, (na sua imensa maioria com mais de 60 anos) são especialistas da BD portuguesa e publicada em Portugal, (por exemplo, Geraldês Lino ou António Dias de Deus).

4.2. Estudos sobre a utilização da BD na escola em Portugal

A edição de estudos sobre BD de um modo geral (principalmente nos E.U.A e em França) tem aumentado consideravelmente (e de revistas) de uma maneira geral e, sobre os autores, de uma maneira particular, normalmente com carácter biográfico e incidindo muitas vezes em aspectos estéticos. Existem contudo um défice considerável de análises na área da utilização da Banda Desenhada no contexto de sala de aula em Portugal (sobretudo na sua utilização nas aulas de Geografia e História, existem contudo algumas teses com alguns pontos comuns, principalmente francesas, mas também algumas portuguesas).

Em Portugal encontramos alguns trabalhos académicos sobre a história da BD nacional, e outros incidindo sobretudo na caricatura e na figura inextinguível de Rafael Bordalo

⁶³ Outros nomes importantes: Carlos Pessoa, Leonardo de Sá, António Dias Deus, Jorge Magalhães, Geraldês Lino.

Pinheiro e de outros valorosos caricaturistas outras teses exploram por sua vez o uso da BD como um facilitador na aprendizagem de línguas estrangeiras como o inglês, francês e espanhol e encontramos algumas teses sobre a exploração e criação de BDs nas aulas de Educação Visual. Trabalhos académicos sobre a utilização da BD nas aulas de História e Geografia não existem muitos, temos por exemplo a tese de mestrado de Ana Cláudia Costa Mota *A Banda Desenhada como representação gráfica-verbal na aprendizagem de História e Geografia* (Universidade do Minho, 2012), em que os alunos produzem BDs de conteúdos Histórico-geográficos, mas não analisam BD e num registo diferente mas abordando temáticas históricas e geográficas temos a tese de mestrado de António Miguel Santos Coelho, *Pranchas do Espaço Ibérico Medieval: um olhar geográfico sobre a banda desenhada histórica*.

Em Portugal, sobre BD existem já, algumas Dissertações de Mestrado e de Doutoramento, embora focando aspectos de conteúdo antropológico, estético, literário e das ciências da comunicação. Na Biblioteca Nacional e na Bedeteca de Lisboa, foi possível constatar que existem cópias de praticamente todas as teses realizadas em Portugal. Doutoramento: em Didáctica, por Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá, *A Banda Desenhada: uma Linguagem Narrativa ao Serviço do Ensino do Português - Língua Materna* (Universidade de Aveiro, 1995) e em Estudos Portugueses, por Rui Zink, *Banda Desenhada Portuguesa Contemporânea* (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 1998), esta última já editada pela Celta, em 1999, sob o título *Literatura Gráfica? Banda Desenhada Portuguesa Contemporânea*. Dissertações de Mestrado: em História, por João Pedro Ferro, *História da Banda Desenhada Infantil Portuguesa - Das Origens ao ABCzinho* (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 1987, publicada no mesmo ano pela editorial Presença); em Literatura e Cultura Portuguesas, por Rui Zink, *O Humor de Bolso de José Vilhena (1960-1974)* (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 1989); em Ciências da Comunicação, por Cibele Pinto Cardoso, *O Alcance Pragmático e Hermenêutico da Ironia na Banda Desenhada: contribuição para uma filosofia hermenêutica de Paul Ricoeur [a propósito de Calvin & Hobbes]* (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 1994); em Literatura e Cultura Norte-Americana, por Maria Ermelinda Pereira Montez, *A Arte de Art [a propósito de Art Spiegelman]*, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1997); em Antropologia, por Luís Cunha, *O Negro na BD do Estado Novo*, (Universidade do Minho), entre outras.

PARTE II. Metodologia da Investigação

Capítulo 5. Problemática da investigação

Avançamos neste trabalho com a hipótese de que a utilização da Banda Desenhada pode resultar num auxiliar precioso nas aulas de História e Geografia. Vimos anteriormente a importância da BD na educação e algumas das particularidades positivas deste meio em contexto escolar. Podemos resumir: a Banda Desenhada é motivacional para o aferimento das matérias; trabalha e aprimora a literacia textual e visual; é uma arte popular, logo mais de encontro aos gostos dos jovens alunos; carrega em si uma característica permanente e é uma ferramenta potenciadora da convivialidade, criatividade e da imaginação. Vamos agora tentar demonstrar que ela é também um útil promotor de uma oralidade construtiva na sala de aula e um auxiliar precioso e eficaz na tentativa de cativar e inculcar certos conhecimentos nos alunos nas disciplinas de História e Geografia.

5.1. O problema de investigação

Iremos então discorrer sobre alguns elementos que entram na problemática da utilização da BD na sala de aula. Começamos por apontar as seguintes variáveis: alunos, professor, matéria a leccionar, objectivos educacionais, Bandas Desenhadas a utilizar, tempo disponível, condições da sala de aula.

Estes são alguns dos componentes essenciais do nosso problema e devem também conter em si a sua solução. A solução que procuramos é a de encontrar critérios que nos ajudem a combinar todos estes elementos. Assim, resolvemos proceder do seguinte modo: em primeiro lugar perguntamos quais são, nos componentes acima mencionados, as variáveis relevantes, isto é, quais são as que fazem a diferença na eficácia da utilização da Banda Desenhada no ensino da História e da Geografia. Seguem então os pontos-chave do problema por nós lançado.

1. Em primeiro lugar, a eficácia da utilização de BDs dependerá da sua interacção com a mente dos alunos. Por conseguinte devemos procurar, certos comportamentos que aumentam a sua receptividade, tais como a atenção, a percepção, o interesse, a sua participação mental activa, o seu nível de conhecimentos e experiências (como factores de interpretação).
2. A eficácia da BD depende também das suas características intrínsecas, nomeadamente das funções que podem exercer no processo de aprendizagem (a

função da BD em contraste com a função de um filme por exemplo); como também em termos da qualidade com que foram preparados (por exemplo a diferença entre uma BD de qualidade e outra mais fraca ou de cariz mais comercial).

3. Influi bastante sobre a eficácia da utilização da BD na sala de aula, a natureza da matéria que está a ser leccionada. Algumas matérias são mais propiciadoras a uma utilização frutuosa da BD, por exemplo na disciplina de História, nas matérias da antiguidade clássica a utilização das BDs do *Astérix* ou do *Alix*. Ou na Geografia, as temáticas da localização e da sustentabilidade ambiental, com as BDs do *Tintim* ou de MAX, respectivamente. Assim a natureza da matéria condiciona o tratamento da BD mais conveniente (não faz sentido utilizar bandas desenhadas que abordem temas da ficção científica, Westerns, ou policiais, embora existam verdadeiras obras primas nestes diferentes géneros).

4. Afecta também a eficácia da utilização da BD, o comportamento do professor, no sentido em que a utilização da BD deve ser um complemento da própria comunicação verbal. A isto devemos também juntar que é o professor quem escolhe a estratégia didáctica e quem organiza o uso simultâneo ou sucessivo das várias BDs. De realçar também e este ponto é de suma importância, que cabe ao professor traçar os objectivos educacionais para uma aula específica. Assim o professor pode utilizar a BD para desenvolver a consciência crítica nos alunos, noutras para transmitir os factos e conceitos de uma forma mais clara, noutras para consolidar matérias...

5. A quantidade de tempo disponível é também um elemento importante, (tanto mais que as disciplinas de história e geografia perdem em cada ano que passa carga horária). Podemos utilizar a BD conforme nos aprouver, fazendo exercícios mais largos ou mais parcos conforme a gestão preconizada pelo docente, neste ponto a BD mostra-se mais vantajosa que a visualização de filmes, porque estes últimos implicam quase sempre uma carga horária mais elevada, porque carregam consigo uma duração fixa e exigem um cálculo exacto de tempo para eles destinado, tendo em conta o plano de aula. O recurso à BD fornece-nos um maior eclectismo pedagógico no que diz respeito à condicionante temporal.

6. Por último temos as condições da sala de aula, que embora sejam menos importantes que as variáveis anteriores, podem facilitar ou pelo contrário, dificultar a utilização da BD na sala de aula. A nossa experiência leva-nos a crer que a utilização mais pertinente desta ferramenta é através de pequenos roteiros impressos (ver adiante), em prol da sua projecção (porém em alguns casos também a utilizámos),

isto porque com um número cada vez maior de alunos por turma, os alunos das últimas filas por vezes têm alguma dificuldade em inteirar-se de forma satisfatória das projecções efectuadas na área dianteira onde se projectam as BDs e os outros audiovisuais. O facto de os alunos terem os exemplos de banda desenhada à sua frente, de forma palpável, torna as aprendizagens mais pessoais, logo mais enriquecedoras.

Tomando como ponto de partida o ensino com o auxílio da Banda desenhada, podemos colocar um conjunto de questões:⁶⁴

- Utilizar a BD como um facilitador para a passagem à leitura de livros, logo no início das aprendizagens em contexto escolar e nos anos subsequentes?
- Utilizar a BD como uma ferramenta para combater o desinteresse, a falta de atenção e a iliteracia (tanto literária como visual), que grassa nas nossas salas de aula?
- Utilizar a BD para o desenvolvimento de certas capacidades como a observação, a interpretação, a síntese, o espírito crítico, o sentido de humor, a imaginação, a criatividade e uma oralidade construtiva?
- Utilizar a BD para abordar conteúdos importantes na aprendizagem da disciplina de História, como por exemplo, algumas matérias relativas às sociedades recolectoras, Culturas Clássicas e Pré-clássicas, à reconquista cristã, aos Descobrimentos, à Primeira Guerra Mundial ou ao Holocausto?
- Utilizar a BD para abordar conteúdos importantes na aprendizagem da disciplina de Geografia, como por exemplo, algumas matérias relativas à localização geográfica, às formações vegetais e ao clima, às evoluções da população, à sustentabilidade ambiental, ou aos fenómenos geográficos?

Mas, o uso da BD coloca, ainda, um conjunto de questões sobre o modo como o professor utiliza a BD em sala de aula e como os manuais a integram nas diferentes actividades:

- Como procedem os professores à transposição didáctica da BD?
- Quando e como utilizam os professores a BD?
- Qual o uso didáctico da BD nos manuais escolares?

⁶⁴ Ver Caput, 1974, Chocheyras, 1981, Roux, 1970, Santos et al., 1979, Rouvière 2013, Sá 1995 entre outros.

O investigador e educador Nicolas Rouvière coloca uma questão fundamental na utilização da BD na sala de aula:

“Et même quand les codes de lecture sont maîtrisés par les professeurs, ces derniers se heurtent invariablement à un problème de taille : celui de la transposition didactique. Quels dispositifs mettre en place, pour faire étudier ou pour faire produire des bandes dessinées en classe?” (Rouvière, 2013, p.3).

Interessa-nos sobretudo neste trabalho estudar e explorar a BD na sala de aula, a questão de produzir BDs na sala de aula, cremos que é muito mais interessante de explorar nas disciplinas de artes visuais.

Da análise da justificação do recurso à banda desenhada na escola e das recomendações feitas para o seu aproveitamento didático, podemos concluir a existência há muito, de uma certa abertura da escola em relação a este tipo de media, mas que ninguém tem uma noção precisa do que se pode fazer com a banda desenhada, já que os trabalhos que se referem à sua utilização na escola são demasiado intuitivos (Sá, 1996, p.24).

Desde 1975, com a generalização da reforma educativa que então se implementou, que a Banda Desenhada surge referenciada nos programas escolares em Portugal, nomeadamente nas disciplinas de Português e Educação Visual e Tecnológica, não obstante, vários professores de distintas disciplinas (inclusive de História e Geografia) já começam a introduzir a BD na sala de aula. Daí que seja já habitual ver em alguns manuais referências à 9ª arte, inclusive nos livros de História, mas quase sempre de autores desconhecidos, com fraca qualidade. Na disciplina de Geografia encontramos algumas referências nos manuais de BDs da Mafalda, Calvin, mas sobretudo observamos a utilização de um familiar próximo da BD, o cartoon. No entanto, julgamos que nem sempre essa abordagem se faz da melhor maneira.

A introdução da Banda Desenhada nos manuais escolares, sobretudo naqueles que se destinam aos primeiros anos de escolaridade, utiliza-se sobretudo como veículo de informação. Mais completa do que a mera ilustração, ao associar a linguagem verbal à narração gráfico-plástica, a BD permite um modo mais lúdico transmitir mensagens sobre diferentes conteúdos programáticos. Estas características meramente expositivas mantêm-se ao longo dos anos de escolaridade subsequentes. A BD nos manuais nunca é utilizada para questionar, para revelar, para provocar a centelha da curiosidade. É claro que informar, expor é extremamente importante, mas as suas potencialidades são mais abrangentes e devem ser exploradas. Esses produtos gráficos que encontramos nos manuais, são por vezes apresentados com uma qualidade visual francamente duvidosa, e aligeiram a densidade dos

livros, pretendendo torná-los mais atraentes.⁶⁵ Temos aqui identificado um primeiro patamar onde a BD merece ser mais bem tratada: o seu uso didáctico nos manuais escolares, que nos parece perfeitamente legítimo, deve ser acompanhado por mais exigência na qualidade dos desenhos e nas obras escolhidas. A maioria das vezes são ilustrações estereotipadas e grandemente responsáveis por influenciar soluções gráficas pouco criativas, afastando por completo todas as potencialidades criativas e problematizadoras que a análise de uma boa banda desenhada poderia proporcionar.

- Que tipo de abordagem deve seguir o professor quando utiliza a BD na sala de aula?
- Quais os objectivos visados e quais as competências a desenvolver?
- Que tipo de actividades se promove com a BD?

Julgamos convictamente que o professor não deve fazer uma abordagem formal e sistemática das particularidades, ou se quisermos da linguagem da Banda Desenhada, ou seja do ensino da terminologia própria para designar vinhetas, pranchas, balões e legendas, bem como onomatopeias, signos cinéticos ou outros recursos gráficos mais comuns na BD. O professor não deve cair na tentação imediata de encarar esta “matéria” com o mesmo formalismo com que se gerem outras aprendizagens, valorizando a capacidade dos alunos de identificar, classificar e definir estes “atributos”, a partir de exemplos mais ou menos avulsos, normalmente escassos, impressos nos manuais ou em exemplos que traga de casa, porque como referimos anteriormente, o que almejamos não é ensinar *a* Banda Desenhada, mas sim *com* a Banda Desenhada.

Cremos que é erróneo e contraproducente, quando abordada na escola, transformar a análise de uma BD (ou de um excerto) num arrazoadado de definições que correm o risco de afastar os jovens leitores da sua fruição. A aprendizagem da linguagem da banda desenhada pode e deve fazer-se espontaneamente, pela leitura e pela sua livre visualização. Em relação à nossa geração, tal como as anteriores, a BD nem de perto, nem de longe era abordada na escola e julgamos que todos aprendemos lendo-a, desfrutando-a. Depois de, naturalmente, ter reconhecido as particularidades dos aspectos formais da comunicação em BD, é fácil perceber

⁶⁵ Botelho, Carla (s/d). A BD na Escola. Retirado do site: <http://www.bdesenhada.com>

que é necessário designar de modo correcto os seus elementos – a isso chamamos, em pedagogia, “aprendizagem significativa”.⁶⁶

Outro tipo de questões se coloca, quando analisamos o uso da BD pelos alunos:

- Qual a atitude dos alunos face à utilização da BD para abordar os conteúdos das disciplinas?
- Que diferenças se observam entre os alunos mais jovens (7º ano) e os alunos do secundário?

A capacidade de interpretar narrativas visuais e de traduzir narrativas em imagens vai sendo diferente, ao longo do processo de maturação que se faz no percurso do ensino básico ao secundário. Por isso, é importante que os professores tenham alguma noção sobre o que podem esperar ou exigir ver cumprido por alunos de diferentes idades, em diferentes estádios de desenvolvimento, tanto a nível cognitivo como na representação gráfico-plástica. Ressalvando desde já que cada indivíduo é um caso e as balizas etárias são tentativas de enquadramento a partir da prestação do “aluno médio”, podemos encontrar características específicas de cada fase de desenvolvimento, que se vão modificando ao longo do tempo, em todas as crianças e jovens. Assim uma Banda Desenhada como *Maus* de Art Spiegelman, em resultado da sua abordagem poderosa à questão do Holocausto deve ser apresentada na disciplina de História a partir do 9º de escolaridade, outras BDs como *Astérix*, que se prestam a múltiplas leituras podem ser introduzidas num espectro etário mais abrangente.

A capacidade de ler autonomamente a Banda Desenhada surge com a aprendizagem formal da leitura. Antes disso, de forma espontânea, as crianças e os jovens conseguem e apreciam ver sequências narrativas e podem ir interiorizando o mecanismo da ordem de leitura conforme a norma do sistema de escrita em que está culturalmente inserida – para nós, da esquerda para a direita e de cima para baixo. Mas só quando domina a leitura pode fazer a interpretação integral duma prancha, sem necessitar da ajuda alheia.

É importante realçar que a associação entre imagem e texto, que na BD assume o seu formato mais elaborado, é um mecanismo absolutamente natural para a criança, esta desde tenra idade que começa a ler e escrever. Legendar os seus desenhos é um processo que cedo encontra para reforçar o entendimento das mensagens, quando pretende ser entendido – isto até antes de saber escrever, pedindo ao adulto que registe por escrito o significado dos seus

⁶⁶ Botelho, Carla (s/d). A BD na Escola. Retirado do site: <http://www.bdesenhada.com>

grafismos.⁶⁷ Quanto mais velhos são os alunos outros horizontes se levantam, mas é redutor acreditar que os alunos mais novos não exploram condignamente uma determinada BD, em todas as faixas etárias existe uma fruição e exploração deste media de forma pertinente e enriquecedora, a grande diferença prende-se sobretudo com os conteúdos apresentados, o mesmo se passa com os filmes (não podemos querer que um aluno do 7º ano compreenda e disfrute um filme de Bergman ou de Ozu como um adulto) ou com os livros (segundo a mesma analogia, *Em busca do tempo perdido* de Marcel Proust, ou o *Dom Quixote* de Cervantes, etc...).

Julgamos que o principal é ver muito, ter contacto com álbuns, pranchas, autores diversos, representativos de diferentes estilos e épocas, obviamente seleccionados de acordo com as temáticas e abordagens gráficas mais adequadas a cada grupo etário. Em relação à Banda Desenhada, o primeiro dever do professor é mostrar exemplos diversos, de qualidade e que alguns possam ser encontrados nas bibliotecas escolares ou municipais. Só se desperta o gosto pela Banda Desenhada se a pudermos ler, se a pudermos fruir.

Mas, a utilização da BD na escola levanta uma série de entraves para a nossa problemática:

- Como utilizar a BD na escola se nas bibliotecas escolares e Municipais há uma grande dificuldade em arranjar banda desenhada, traduzida em português, retirando os grandes clássicos da Banda Desenhada Franco-Belga e um ou outro clássico da BD Norte-Americana, sendo que a publicação da BD Japonesa é quase inexistente?
- Que aspectos de ordem económica podem influenciar a utilização da BD nas escolas?

Comecemos pela questão das Bibliotecas, o Manifesto da Unesco para as Bibliotecas Públicas prevê que “todos os grupos etários devam encontrar documentos adequados às suas necessidades. As colecções devem reflectir as tendências actuais e a evolução da sociedade. As colecções e os serviços devem ser isentos de qualquer forma de censura...”⁶⁸. E as recomendações da IFLA (International Federation of Libraries Association) para o acolhimento de adolescentes e jovens adultos nas bibliotecas públicas segundo as quais “é

⁶⁷ Botelho, Carla (s/d). A BD na Escola. Texto retirado do site: <http://www.bdesenhada.com>

⁶⁸ UNESCO; IFLA – Manifesto da UNESCO sobre bibliotecas públicas, 1994. Disponível em http://www.iplb.pt/pls/diplb/get_resource?rid=938.

importante fornecer aos adolescentes e jovens adultos uma larga escolha de bandas desenhadas, bem como CDs musicais e outros documentos ou suportes da sua preferência”⁶⁹. Segundo a ALA (American Library Association) e YALSA (Young Adult Library Services Association), a banda desenhada hoje em dia é mais sofisticada e variada em termos de conteúdos do que era há algumas décadas atrás e goza também, de um estatuto de respeitabilidade que anteriormente lhe era negado⁷⁰. Contém alguns dos mais criativos trabalhos publicados nos nossos dias. Promove a literacia verbal e visual, assim como o amor pela leitura. Uma boa colecção de banda desenhada é apelativa aos adolescentes e jovens em geral que de outra forma talvez nunca viessem a ler ou a explorar os recursos da biblioteca.

O panorama editorial de banda desenhada em Portugal é contudo escasso sendo necessário encontrar alternativas para promover este tipo de leitura. Às bibliotecas públicas e escolares falta um quadro referencial para a selecção e aquisição destes materiais, motivo pelo qual se apresentam algumas sugestões para as diferentes tipologias de bibliotecas. Por outro lado, as estatísticas de leitura de banda desenhada nas Bibliotecas Municipais de Lisboa comprovam que este meio narrativo tem um forte potencial de crescimento e apontam a manga (banda desenhada japonesa) como uma aposta de sucesso na promoção da leitura entre os adolescentes, no entanto a publicação deste tipo é extremamente incipiente como referimos anteriormente (apenas a editora Devir publicou nos últimos anos algumas mangas, como por exemplo o *Dragon Ball*, *Death Note*, *Astro Boy* mas todas elas de forma parcial). O romance gráfico é, por seu turno, outro género que também oferece um vasto potencial para a promoção da leitura entre adultos, jovens e adolescentes em geral, mas uma vez mais, também as traduções para Português deste tipo de material são extremamente raras, nomeadamente de material norte-americano, encontram-se no entanto com alguma facilidade romances gráficos de origem europeia, por exemplo o fabuloso Corto Maltese de Hugo Pratt.

A implantação da BD nas bibliotecas escolares e municipais é incipiente como fica patente num inquérito efectuado pela Bedeteca de Lisboa em 2007 (a situação em 2014 é bem mais negra, cremos nós) a noventa bibliotecas (a que só 30 responderam) chegava à conclusão que retirando colecções dos clássicos franco-belgas (Astérix, Lucky Luke, Tintim, Spirou, Blake e Mortimer e Corto Maltese, mais ou menos completas) a existência de outras bandas

⁶⁹ IFLA – Recommendations pour l'accueil des adolescents dans les bibliothèques publiques, 2002. Disponível em <http://www.ifla.org/VII/s10/pubs/guidelines-f.htm>.

⁷⁰ Graphic Novels Suggestions For Librarians. 2006. Disponível em http://www.ala.org/ala/oif/ifissues/graphicnovels_1.pdf.

desenhadas era nula. A percentagem de BD face aos acervos das bibliotecas investigadas era de 2% em mais de metade (52%); e 48% das bibliotecas em Portugal por cada 100 euros em compras de livros, não gastavam mais do que 1% em BD e 16% das bibliotecas não adquiriram nenhum álbum de BD. (Silva, 2006)

A situação nas bibliotecas escolares não dista desta realidade pouco animadora, no caso particular da escola onde efectuamos o estágio as únicas BDs que nos deparamos foram as do *Astérix*, *Lucky Luke*, *Tintim* e todas elas com colecções parciais.

Aqui está plasmado um dos grandes entraves que se colocaram à nossa problemática, a dificuldade de encontrar álbuns de BD que os jovens alunos possam consultar, porque embora alguns alunos tenham acesso a BDs em casa (quase sempre *Astérix*, *Tintim*, *Lucky Luke*, bds de super-heróis ou das personagens da Disney, ou mais recentemente algumas mangas), mais de metade não conhece ou não tem qualquer contacto anterior com a BD.

Em resultado desta situação optamos quase sempre por utilizar excertos dos álbuns em prol de álbuns completos, ou histórias completas, mas de poucas páginas⁷¹. Perde-se a visão total da obra, mas de qualquer modo desperta-se o interesse no aluno pela BD e através da nossa (parca) experiência podemos também afirmar com alguma certeza que alguns deles procuram comprar álbuns ou alugar alguns deles nas bibliotecas. Durante o estágio um aluno comprou o álbum do 300 e cinco alunos compraram o álbum *Maus* (a nova edição da editora Bertrand).

Outra das dificuldades com que nos deparamos foi de ordem económica, muitas das BDs que utilizamos são a cores, mas tendo em conta a situação económica das escolas portuguesas, utilizar fotocópias a cores é incomportável financeiramente. O feedback dos alunos leva-nos a afirmar, que a cor é extremamente importante para a fruição da BD, mas para trabalhar BD a cores nas escolas portuguesas só através de dispositivos como PowerPoints, mas aí perdemos algo de fundamental, o contacto físico do aluno com a BD, com a página propriamente dita.

5.2. A questão de partida

Há largos anos que se vem avançando com a ideia que o ensino da História e Geografia do 3º Ciclo e do Ensino Secundário não deve assentar unicamente nos manuais pré-definidos, ou em determinados textos e imagens canónicas, devemos portanto procurar incluir

⁷¹ A única BD que tentamos utilizar de um modo completo foi *Maus*, mas outras podiam ser trabalhadas de forma completa, como por exemplo *L'age de la Raison*, mas por contingências várias do estágio não foi possível.

nas aulas de História e Geografia outro tipo de fontes e de materiais, nomeadamente a Banda Desenhada. Porém, esse esforço de recuperação deste tipo de media, considerado em tempos como sinónimo de pobreza cultural, não tem sido muito promissor, em consequência de muitos professores e educadores terem uma visão simplista e redutora da Banda Desenhada, o que resulta numa falta de consciência das suas reais potencialidades didácticas.

O nosso trabalho gira então à volta da seguinte questão de partida:

- Será possível levar alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário a adquirirem e dominarem de forma eficaz conhecimentos, sobre algumas matérias curriculares das disciplinas de História e Geografia, a partir da análise de Bandas Desenhadas e, ainda, que sejam capazes de transferirem essas aquisições para as novas aprendizagens?

A utilização da Banda desenhada como auxiliar metodológico e como facilitador na apreensão das matérias no ensino das disciplinas de História e Geografia, não é propriamente uma novidade, nem tão pouco procuramos neste trabalho averbar a génese deste procedimento. O que aqui propomos é mais um caminho metodológico, a hipótese de um filão (que pode ser muito rico) a explorar, procurando acima de tudo prosseguir o legado de alguns estudiosos e educadores que estão convictamente convencidos que a escola contemporânea não pode ficar indiferente e furtar-se a pelo menos examinar a miríade de possibilidades que o uso das imagens (no nosso caso de estudo a Banda desenhada) no espaço pedagógico permitem, enquanto instrumento especial de mediação do conhecimento. O que sugerimos não é uma mera adequação do ensino da História e da Geografia a esta linguagem, nem tão pouco a celebração da linguagem da Banda Desenhada como sendo superior ou ofusadora da escrita tradicional, mas conduzir à compreensão de que essa linguagem é tão importante como muitas outras, e pode constituir-se, numa sociedade onde a imagem impera, uma ferramenta indispensável da comunicação humana, de leitura do mundo, da conquista e construção de uma sociedade mais democrática e harmoniosa.

Uma parte interessante da investigação aqui apresentada, reside também no facto de ela ter sido realizada em contexto real de sala de aula e de ter podido beneficiar não só da experiência de ensino, como também da capacidade de reflexão dos professores que aceitaram colaborar na concretização deste pequeno projecto. A temática proposta teve a sua génese no enorme amor que sempre nutrimos pela banda desenhada nas suas múltiplas formas e idiomas

e que esperemos que não afecte a nossa imparcialidade em relação ao resultado final deste trabalho.

5.3. Objectivos da investigação

De acordo com o problema enunciado e com a questão de partida definem-se os objectivos a atingir no desenvolvimento da presente investigação. Este trabalho tem como objectivo geral:

- Investigar os contributos da BD como um auxiliar metodológico alternativo, facilitador e eficaz no processo de ensino e de aprendizagem, e na problematização de certas temáticas correspondentes aos programas curriculares das disciplinas de História e Geografia.

Como objectivos específicos consideraram-se os seguintes pontos:

- Analisar o apelo motivacional que a BD transporta no aferimento de certas matérias junto de alunos do 3º Ciclo e Secundário;
- Verificar, junto dos alunos, as possibilidades, que o uso de imagens (neste caso desenhadas) permite enquanto instrumento especial de mediação de conhecimento;
- Analisar o contributo da BD no desenvolvimento de capacidades de observação, interpretação e síntese, na construção de uma oralidade construtiva, na potenciação da criatividade e na imaginação dos alunos, no desenvolvimento do espírito crítico e do sentido de humor dos mesmos.
- Contribuir através da aplicação da BD, em aulas de História e de Geografia para desenvolver competências de literacia textual e visual dos alunos;
- Analisar se os alunos são capazes de transferirem essas aquisições para novas aprendizagens.

Capítulo 6. Uma investigação sobre a utilização da Banda Desenhada em História e Geografia

6.1. Tipo de investigação

O tipo de investigação por nós preconizado no âmbito deste trabalho alicerçou-se numa abordagem qualitativa. Nas duas últimas décadas, assistiu-se a uma utilização crescente de abordagens de natureza qualitativa na investigação em educação, tendo este método vindo a ser reabilitado como um meio metódico de organização e tratamento dos dados da investigação. A investigação qualitativa assenta sobretudo numa análise descritiva e interpretativa dos resultados obtidos. Estes são essencialmente qualitativos, compreendendo tanto a observação sistemática como a informal, a entrevista, o questionário e os dados documentais. Iremos então abordar de forma sucinta as particularidades deste método e de seguida faremos uma breve descrição dos participantes na investigação (alunos e investigador/professor estagiário). São ainda referidas as estratégias de recolha de dados durante a investigação, nomeadamente através da observação directa e participante, dos guiões de leitura das BDs e das fichas de metacognição utilizados, mas também a maneira como foram tratados os dados e a estratégia pedagógica utilizada.

O método qualitativo é comumente descrito como um modelo de abordagem empírica diferenciado, especificamente focado naquilo que se designam por fenómenos humanos, ou seja em métodos que se distanciam da ligação tradicional de aspectos empíricos tais como a medição e o controlo. Uma abordagem qualitativa valoriza a qualidade socialmente construída da realidade, assente num quadro construtivista, na relação íntima entre investigador e o objecto estudado e nos entraves que por vezes toldam e deformam a investigação (Denzin & Lincoln, 2000). Roger Mucchielli diz-nos que a metodologia qualitativa é uma metodologia das ciências humanas e sociais, que pesquisa, explicita e analisa determinados fenómenos (perceptíveis ou encobertos), fenómenos esses, que impreterivelmente não são passíveis de serem medidos, porque eles possuem as especificidades características dos fenómenos humanos (Mucchielli, 1991). O estudo destes fenómenos humanos concretiza-se com técnicas de pesquisa e de análise que, ao afastar todas as codificações e programações sistemáticas, conduz a que se foque sobretudo na presença humana e na capacidade de empatia por um lado, e sobre a inteligência indutiva e generalizante, por outro. A abordagem qualitativa tem o fito de elucidar e conhecer os complexos processos de constituição da subjectividade, diferentemente dos pressupostos

quantitativos de predição, descrição e controlo. Uma investigação qualitativa em educação, implica que o investigador se comporte de uma forma mais natural, sem os calculismos meticulosos e rigores exacerbados que uma investigação de cariz quantitativo comporta, principalmente porque esta última utiliza dados de natureza numérica que lhe permitem provar relações entre variáveis, mas ao reduzir pessoas a dados estatísticos, corremos o sério risco de negligenciar características essenciais do comportamento humano.

Cremos que para vislumbrar melhor o pensamento humano, no nosso caso particular de jovens alunos, do 3º Ciclo e Secundário, devemos utilizar dados descritivos, assentes nos registos e anotações pessoais dos comportamentos que fomos observando. Os dados que daí advieram têm para nós um valor mais substancial porque foram obtidos num contexto natural (a sala de aula) ao contrário dos dados de cariz quantitativo. A investigação qualitativa conduz a que o investigador seja o instrumento de investigação e construa uma narrativa que englobe as várias histórias dos participantes (Janesick, 2000)⁷². O investigador deve estar sempre imerso no campo de acção dos investigados, uma vez que, na sua essência, o método qualitativo comporta sobretudo conversar, ouvir e permitir a livre expressão de todos os participantes.

Em jeito de resumo podemos destacar como características do método qualitativo a análise do comportamento humano do ponto de vista do actor, a observação naturalista (não controlada), a subjectividade (uma perspectiva interior, vinda de dentro), a orientação para a descoberta e para o processo, o seu carácter exploratório, descritivo e indutivo (Serapioni, 2000).

Para Bogdan e Biklen a investigação qualitativa transporta consigo cinco características fundamentais, a saber: 1 - a fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha dos dados; 2 - os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; 3 - os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; 4 - a análise dos dados é feita de forma indutiva; 5 - o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências (Bogdan & Biklen, 2013).

Outra forma de colocar os variados pressupostos da investigação qualitativa seria a de destacar a sua complexidade (a realidade social, incluindo as suas manifestações culturais,

⁷² Janesick, Valerie. (2000). *The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisations, and Crystallization*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (2005). *The Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California, Sage Pub.

representa algo profundamente complexo e que não pode ser reduzido a um conjunto de variáveis); a sua subjectividade (o investigador carrega sempre os seus valores, logo também a sua subjectividade, e esta em vez de ser erradicada, deve pelo contrário ser assumida e negociada); a sua contextualidade – a realidade constrói-se a partir de múltiplos factores e a compreensão de um fenómeno, manifestação cultural ou instituição envolve sempre, por definição, a compreensão de determinados contextos. 4) Interpretação e significado – a mesma actividade pode ser interpretada de formas radicalmente diferentes pelos diferentes participantes, tendo em conta as relações que estes estabelecem com os fenómenos em estudo. Assim, a interpretação e o significado são a verdadeira essência da investigação qualitativa 5) Metas da investigação – as explicações que envolvem causalidade, controle e predição, são impossíveis. O objectivo é antes a capacidade de compreensão interpretativa, a qual “envolve a capacidade de empatizar, de recriar a experiência dos outros em nós próprios” (Bresler, 2000, pág. 13). 6) Aplicabilidade – a compreensão aprofundada de um dado contexto pode facilitar a compreensão de outros contextos, não através do princípio da generalização mas sim do princípio da transferência (Seabra, Mota & Castro, 2009).⁷³

A investigação qualitativa, afastando-se de uma linguagem propositadamente neutra e asséptica, permite atingir uma compreensão empática das experiências de outros. Fornece, mais do que abstracções, marcas da situação empírica, tal como foi registada, decorre no espaço da interpretação e do debate e aumenta a variedade das questões que podem ser colocadas. No entanto é preciso levar em conta que a investigação qualitativa transporta alguns perigos que resultam principalmente de uma certa imprecisão dos dados, esta imprecisão “só pode ser combatida através de uma referenciação permanente dos discursos em bruto” (Seabra, Mota & Castro, 2009, p.58).⁷⁴

Podemos sintetizar, assim, as principais vantagens e desvantagens da metodologia qualitativa:

Vantagens - Elevada validade interna / Acesso à complexidade / Contextualização Riqueza de significados / Acesso ao mundo experiencial dos participantes / Descrição, Interpretação, Subjectividade – investigador como instrumento de investigação.

Desvantagens - Imprecisão dos dados / Dificil aceitação por alguns sectores da comunidade científica / Limitações técnicas: pela sua própria natureza presta-se à

⁷³ Seabra, Mota & Castro. (2009). Informações retiradas da tese de doutoramento de Filipa Isabel Barreto de Seabra - Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação. Universidade do Minho, 2010

⁷⁴ Seabra, Mota & Castro. (2009). Informações retiradas da tese de doutoramento de Filipa Isabel Barreto de Seabra - Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação. Universidade do Minho, 2010

compreensão profunda de realidades restritas, não pretende generalizar resultados / Lida com pequenas amostras.

6.2. Metodologia seguida

A investigação, abrangeu um universo de cinco turmas de História (a turma do estágio – 7º ano; uma do 8ºano, outra do 9º ano, outra de 10º ano e por último uma turma de 12º ano); e três turmas de Geografia (a turma do estágio – 7º ano, uma turma do 8º ano e uma turma do 9º ano). As BDs foram aplicadas consoante as contingências do estágio (principalmente a disponibilidade das professoras orientadoras). Socorremo-nos num segundo momento das fichas de metacognição para compreendermos como os alunos reagiram a estes materiais e quais foram as suas opiniões.

Trata-se de uma investigação de cariz descritivo na medida em que as fontes directas de recolha de dados foram em ambiente de sala de aula. Os materiais registados devem ser revistos na sua totalidade pelo investigador. Os dados foram por nós recolhidos no ambiente natural de sala de aula e complementados pela informação que obtivemos através do contacto directo com as turmas e com as duas professoras. Socorremo-nos neste projecto de transcrições que os alunos efectuaram nos guiões por nós oferecidos aquando das experiências com as Bandas Desenhadas, mas também dos debates e discussões que a análise que essas mesmas BDs levantavam constantemente. Assim, após cada aula, num registo muito próximo de um diário de bordo fomos armazenando informações, aos nossos olhos pertinentes, das interacções entre os alunos e as Bandas Desenhadas e as relações sempre frutuosas entre alunos e o professor estagiário e vice-versa.

Cremos que o diário de bordo é um meio de os estagiários (mas também os professores), registarem as suas actividades, reflexões, comentários sobre o modo como se desenvolve o trabalho em grupo ou individualmente. É uma forma privilegiada de quem o produziu de descrever e reflectir sobre os problemas com que se vai deparando, os obstáculos que decorrem do desenvolvimento do trabalho e da melhor forma de os superar. O registo escrito permite criar o hábito de pensar as práticas, de se pensar a própria aprendizagem, “é preciso que os professores os escrevam para trabalhar sobre eles como material de investigação ou de desenvolvimento profissional, mas com a pretensão implícita de os escreverem como se ninguém os fosse ler” (Zabalza, 2008, p.25). Porque como refere Remy

Hess⁷⁵ “o diário de bordo pode ser “descritivo, reflexivo, anedótico, pessoal, hiper-crítico...” (Hess, 2006, p.55). As vantagens do diário de bordo são variadas, o que justifica a sua utilização por muitos professores estagiários. Podemos destacar algumas dessas vantagens, como por exemplo: a documentação do nosso trabalho; o diário de bordo é um dos testemunhos das actividades que se vão desenvolvendo; organiza as nossas reflexões pessoais sobre as iniciativas, sobre o trabalho produzido; ajuda-nos a fazer uma auto-avaliação ao longo do desenvolvimento do estágio; promove hábitos de reflexão crítica e de escrita; dá ao professor estagiário uma perspectiva do trabalho que se foi desenvolvendo, das aprendizagens que se foram adquirindo.

Cremos que os instrumentos construídos são válidos face aos dados que pretendemos recolher (de acordo com o problema de investigação) porque assentam nas metas de aprendizagem programáticas de cada disciplina, todas as BDs escolhidas têm também por base o mesmo critério pedagógico, tal como os correspondentes guiões de leitura. Cremos de igual modo, que os dados recolhidos têm fidelidade porque foram recolhidos num ambiente de uma familiaridade salutar, com todas as pessoas envolvidas, professores, estagiário e principalmente os alunos. A recolha destes dados assentou sobretudo na observação directa, em entrevistas informais aos professores, as respostas às fichas de metacognição e principalmente no contacto contínuo, salutar e enriquecedor entre o estagiário e os seus alunos.

6.3. Posição do investigador face ao objecto de investigação

O nosso estatuto de estagiário serviu como um certo entrave na nossa investigação, principalmente na disciplina de Geografia, onde tivemos uma certa dificuldade em pormos em prática as nossas actividades com Bandas Desenhadas. Estas contingências prenderam-se sobretudo com questões que não interessam aflorar no âmbito deste trabalho, embora fossem por vezes, difíceis de contornar. Dito isso é importante referir que pelo facto de sermos apenas estagiários, amputou de certa maneira o entrosamento natural que se poderia almejar de uma relação de professor “oficial” com os seus alunos. Cremos que para uma total exploração da BD na sala de aula, tem de existir uma relação de cumplicidade entre docente e discentes, para que as discussões e as questões levantadas sejam mais profundas ou mais pertinentes.

⁷⁵ Hess, Remi. O momento do diário e diário de momentos. In Souza, Elizeu Clementino de & Abrahão, Maria Helena Menna Barreto. (2006). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. EDIPUCRS.

As características do método qualitativo, implicam uma análise do comportamento humano do ponto de vista do actor, logo no desenvolvimento desta investigação que assenta numa observação naturalista em que a subjectividade (que entendemos como uma perspectiva interior, vinda de dentro, se assim se poderá dizer), resultou na orientação para a descoberta do interesse dos alunos pela BD. Do mesmo modo, na observação e análise do processo de aprendizagem dos alunos, assumimos sempre uma atitude de carácter naturalista, em que existiu sempre um envolvimento com os alunos para compreender as suas reacções à utilização da BD.

6.4. Campo em análise

A Escola Secundária X onde teve lugar o estágio, situa-se no concelho de Palmela, distrito de Setúbal. O concelho de Palmela abrange uma área de 462Km² com uma população estimada em 55000 habitantes. De acordo com a informação divulgada no site oficial da Câmara Municipal “O território concelhio é marcado por uma nítida assimetria entre as zonas Nascente e Poente, esta última limitada pelo eixo Palmela/Pinhal Novo e correspondendo em traços gerais às freguesias de Quinta do Anjo, Palmela e Pinhal Novo. É nesta zona que se tem observado maior dinamismo demográfico, urbano e económico (ao nível da fixação de empresas) nas últimas décadas, tendência potenciada pela boa acessibilidade aos núcleos urbanos de Setúbal, Barreiro, Almada e Lisboa.” Este dinamismo tem sido sentido com particular relevância na freguesia da escola cuja população duplicou entre a década de 80 e o ano 2001. De acordo com os dados do INE em 1981 esta população era de 1107 habitantes e nos últimos Censos (2001) era já de 20993 habitantes, o que constitui pouco menos de metade da população do concelho de Palmela.

A Escola Secundária iniciou as suas funções no ano lectivo 1987/88, (tendo posteriormente, adquirido a designação de Escola Secundária com 3.º CEB). Após a construção da 1ª fase do projecto inicial: três blocos de aulas e um de serviços. Em 1993 foi construída a 2ª fase do projecto inicial: três blocos e balneários. Esta ampliação veio melhorar as condições de aprendizagem e de trabalho de professores e alunos. A escola está equipada com salas de TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), Biblioteca, laboratórios e salas específicas para as disciplinas leccionadas. No entanto, continua-se a lamentar a inexistência de um pavilhão desportivo, cuja construção vem sendo adiada sistematicamente para o futuro.

Apesar da sua curta existência, a Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico com 3.º CEB possui já uma tradição de dinamismo que tem encontrado expressão através da concretização de diferentes actividades cujo objectivo é ligar os conteúdos programáticos leccionados a situações reais.

O Centro de Formação da Comunidade Educativa do Concelho de Palmela está sediado nesta escola. O centro de formação, resultante da associação de todas as escolas do Concelho, tem como função a organização de Acções de Formação Contínua. Há poucos anos, alargou e melhorou as suas instalações, proporcionando aos docentes do Concelho um espaço de trabalho e de convívio. Neste local, os professores têm ao seu dispor um Centro de Recursos bem equipado com computadores ligados à Internet.

No ano lectivo 2010/2011 a escola tinha um total de 60 turmas e cerca de 1366 alunos no ensino diurno.

A escola é constituída por 6 blocos de aulas, um bloco de serviços e um bloco de balneários. O espaço aberto da escola está arborizado e com pequenos espaços ajardinados, ao cuidado dos alunos do Curso de Educação e Formação de Jardinagem e Espaços Verdes. Tem também várias zonas para a prática desportiva, um anfiteatro e um quiosque.

6.4.1. As turmas de história

O estágio de História decorreu na Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da professora Luísa Soares. Foi-me atribuída uma turma do sétimo ano de escolaridade (7ºG), composta por 28 alunos.

Oito aulas de 90 minutos e uma de 45 minutos. Destas oito aulas, em quatro delas foram aplicadas BDs. Em todos os outros anos apenas uma aula sempre com utilização de BDs e sempre aulas de 90 minutos.

A turma do 7º ano era composta por 28 alunos

Idade	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	Total
Sexo					
Rapariga	3	10	2	1	16
Rapazes	1	8	3		12

A turma do 8º ano era composta por 29 alunos

Idade	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	Total
Sexo					
Raparigas	2	11	2		15
Rapazes	1	9	2	2	14

A turma do 9º ano era composta por 28 alunos

Idade	14 anos	15 anos	16 anos	Total
Sexo				
Raparigas	12	2	1	15
Rapazes	10	2	1	13

A turma do 11º ano era constituída por 25 alunos

Idade	16 anos	17 anos	Total
Sexo			
Raparigas	10	2	
Rapazes	10	3	

A turma do 12º ano era composta por 27 alunos

Idade	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos	Total
Sexo					
Raparigas	14				16
Rapazes	11		1	1	11

6.4.2. As turmas de geografia

O estágio decorreu na Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico com 3.º CEB, sob a orientação da professora Madalena Mota na disciplina de Geografia. Foi-me atribuída uma turma do sétimo ano de escolaridade, composta por 29 alunos.

O estágio foi composto por 5 aulas de 90 minutos, mas a Banda Desenhada só foi aplicada apenas numa aula. Na turma do 8º ano a BD foi aplicada uma vez e na do 9º ano por duas vezes, uma utilizada por nós, e outra pela professora. As BDs foram sempre utilizadas em aulas de 90 minutos.

A turma do 7º ano era composta por 30 alunos

Idade	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	Total
Sexo						
Raparigas	5	9	3	2		19
Rapazes	1	7	1	1	1	11

A turma do 8º ano era composta por 28 alunos

Idade	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	Total
Sexo					
Raparigas	2	13	1	1	17
Rapazes		8	2	1	11

A turma do 9º ano era composta por 28 alunos

Idade	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	Total
Sexo					
Raparigas	3	12	1		16
Rapazes		9	2	1	12

6.4.3. Os professores

O estágio decorreu sob a supervisão de duas professoras, uma na disciplina de História, a outra na disciplina de Geografia. Ambas as professoras não eram grandes conhecedoras de Banda Desenhada. A professora de História conhecia o *Astérix* por intermédio do marido e do filho e pouco mais, e a professora de Geografia gostava muito do *Calvin e Hobbes* (Bill Watterson) e da *Mafalda* (Quino). No início do estágio, aquando da nossa proposta do uso da BD na sala de aula como facilitadora de certas aprendizagens, ambas as professoras se mostraram pouco receptivas à sua aplicabilidade prática, mas após as primeiras experiências, mudaram a sua opinião e disseram-nos que a BD pode de facto, resultar num instrumento pedagógico eficaz, diferente, criativo e muito interessante no âmbito geral. Esta informação foi recolhida em conversas informais com as duas professoras.

PARTE III. Aplicação da Banda Desenhada nas aulas de História e Geografia: análise e interpretação dos dados da investigação

Capítulo 7. Análise da aplicação da BD nas aulas de História

7.1. Aplicação da BD nas aulas de História

A turma do 7º G foi a turma designada pela professora orientadora para o estágio da disciplina de História, foi com esta turma que pusemos em prática a utilização da Banda Desenhada na sala de aula de forma mais satisfatória, simplesmente porque a maior carga horária permitiu criar uma maior empatia entre o estagiário e os alunos (embora com as outras turmas de História se tenha tido menos tempo, apenas 90 minutos com cada uma, de qualquer forma os resultados foram também amplamente satisfatórios), num estágio onde leccionámos 8 aulas com a turma do 7º G, utilizámos em 4 delas Bandas Desenhadas.

Como referimos anteriormente a utilização de guiões com perguntas serviu para orientar os alunos na leitura das BDs (ou dos excertos) escolhidas para determinadas matérias, tendo em conta sempre os conteúdos programáticos desse respectivo ano lectivo, após a realização dos guiões, o professor estagiário em conjunto com as turmas procedia à sua correcção e promovia um debate construtivo. Outras vezes optou-se por dispensar os guiões por razões logísticas (optando por uma análise oral das imagens), e promover unicamente uma discussão aberta entre as turmas e o professor estagiário. Em resultado de ser um estágio com o fim último de avaliação para a profissionalização, a professora orientadora absteve-se sempre de entrar nas discussões e nos debates (embora na maioria das vezes respondesse também com agrado às questões dos guiões, mas apenas por escrito). O estágio com a turma do 7º ano ocorreu no 1º e 2º período, houve porém uma aula no 3º período (que abordou a reconquista cristã portuguesa, onde foi utilizada uma BD – *A História de Lisboa*). Com as outras turmas aplicámos as BDs também durante os três períodos, dependendo sempre da disponibilidade das professoras orientadoras.

É de referir que os alunos trabalhavam em grupos de dois, em seguida realizava-se uma discussão alargada para debater e corrigir as conclusões a que os alunos chegavam, os debates decorrentes deste processo foram extremamente interessantes.

É importante referir que as aulas do estágio não se centravam unicamente na análise de Bandas Desenhadas, pelo contrário, a BD foi aplicada em 40% das aulas do estágio as actividades com a BD estiveram sempre de acordo com a matéria programática e o tempo que tomaram nunca excedeu os 50 minutos (apenas uma – A Romanização e a respectiva BD de *Astérix* na disciplina de história)⁷⁶. Tiveram maior ênfase nas aulas de história do que de

⁷⁶ A aula onde foi mostrado o Maus de Art Spiegelman foi diferente, ver adiante.

geografia, acima de tudo por contingências do estágio, porque embora a aplicação da BD seja digamos, mais aplicável nas particularidades da História, a sua utilização na disciplina de Geografia não é despendida, basta lembrar que tendo em conta as temáticas ambientais ou da geografia humana o filão é inesgotável.

7.2. As aulas: os guiões e a exposição de imagens

1º Aula com aplicação de Banda Desenhada – 7º ano – 2ª aula do tema – 90 minutos

Tema - Das sociedades recolectoras às primeiras sociedades produtoras.

Linhas de conteúdos - As primeiras conquistas do homem – o fabrico de instrumentos, o domínio do fogo, a arte (novas formas artísticas) e os ritos, novas regras de sociabilidade.

Conceitos – economia recolectora, nomadismo, arte rupestre, Paleolítico.

Estratégia/actividade – Excerto e guião da BD *L'Age de la Raison* de Mathieu Bonhomme – **Vide BD e Guião anexo II**

A Banda Desenhada (algumas páginas) escolhida para abordar esta temática foi *L'Age de la Raison* (inédito em português) do artista francês Mathieu Bonhomme. Nesta BD, sob o pano de fundo de uma realidade científica bem documentada, encontramos a história de um homem e a sua caminhada no sentido da humanização. Nesse percurso, contado sem recurso a um discurso escrito decodificável, o Homem surge retratado como um ser animal, com uma única preocupação: obter alimento. Expulso pelos seus pares, o herói encontra outro grupo, contando as suas aventuras através da arte parietal. No final da história, o Animal tornou-se num verdadeiro Homem, através da descoberta da Arte e do convívio com os seus pares.

Esta BD foi aplicada na terceira aula deste tema e a actividade demorou cerca de 40 minutos. Os primeiros 20 minutos foram gastos na visualização da BD e na resolução do guião (em grupos de dois), os restantes 20 mantiveram-se numa discussão bastante enriquecedora.

A reacção da turma à BD *L'Age de la Raison* foi deveras surpreendente, pois existe um fascínio especial nesta arte que influi positivamente na mente dos alunos e esta magia que caracteriza a BD ficou patente logo nesta primeira aula. Os alunos adoraram a figura do velho ancião, patriarca do grupo nómada, que aceita e ajuda o herói desta história. A turma também aferiu de uma forma contundente a importância do fogo e a importância que este tinha nestas sociedades primordiais, tanto a nível alimentar, como a nível utilitário, essencial no dia-a-dia

violento destas eras. Uma aluna resumiu perspicazmente que “*o fogo servia não só para cozinhar a comida, para ajudar a pintar as paredes das grutas, mas também para se defenderem dos animais perigosos*” (esta última informação não se encontrava descrita nas páginas escolhidas por nós) e que ao descobrirem a sua utilização “*os homens tinham evoluído muito*”. Os alunos compreenderam que a arte rupestre tinha também uma utilização prática, servia para contar as desventuras e acontecimentos destes homens primitivos, mas como referiu um dos alunos, o facto de utilizarem a arte distanciava os homens de todos os outros animais. Um outro aluno referiu que o homem ao contrário dos animais era mais simpático, mas outra aluna afirmou que isso não era verdade porque existiam homens muito piores que os animais. O professor estagiário perguntou o que achavam da ideia de o homem ser o maior predador de todos, a turma dividiu-se nas opiniões. Uma outra aluna referiu pertinentemente que o título da BD – A Idade da Razão (traduzido por nós) indicava que foi naquele tempo que o Homem começou a pensar. O professor estagiário explicou também aos alunos que o Paleolítico refere-se ao período da pré-história que aconteceu acerca de 2,5 milhões a.C., quando os antepassados do homem começaram a produzir os primeiros artefactos em pedra lascada, destacando-se de todos os outros animais e durou até cerca de 10.000 a.C.. Com o advento da Revolução Neolítica, o homem começou a cultivar os seus alimentos, deixando de ser apenas caçador/recolector, começando-se a sedentarizar.

Segunda aula com aplicação de BD -7º ano – 90 minutos

Tema 2 - A Herança do Mediterrâneo Antigo - Os Gregos no século V a.C.

Linha de Conteúdos - A Cultura Grega: O Teatro Grego e os Jogos Olímpicos.

Conceitos – O Desporto Olímpico e as suas características.

Estratégia/atividade - Excerto e guião da BD Astérix nos Jogos Olímpicos – Goscinny & Uderzo – **Vide BD e Guião Anexo III**

A Banda Desenhada (excertos do álbum) escolhida foi *Astérix nos Jogos Olímpicos* de René Goscinny (argumento) e Albert Uderzo (desenhos). Astérix é o grande “best-seller” da BD francófona. Aqui aplicam-se múltiplos ingredientes do humor e da história: a sátira aos valores nacionais e internacionais, diversos e deliciosos anacronismos históricos, personagens truculentas, comédia de repetição,... O professor João Medina dizia que se aprendia mais sobre a cultura romana com os álbuns do Astérix do que lendo muitas obras de referência. Dos 33 álbuns lançados até hoje publicados preferimos os primeiros 24 volumes com os

argumentos de René Goscinny (1926-1977). Muitos são passíveis de ser utilizados (ou excertos deles, que foi a nossa opção), porque Astérix é uma constante lição histórica.

Esta BD foi aplicada na terceira aula deste tema e a actividade demorou cerca de 20 minutos (5m, para ler, 5m para resolver o guião, e 10m para fazer a correcção oral e discutir a temática). Serviu sobretudo para averiguar os conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre os Jogos Olímpicos.

Num primeiro momento indagámos os alunos sobre os conhecimentos prévios que tinham sobre conceitos como o Teatro e o desporto Olímpico (o exercício recaiu sobre este último tema), perguntando-lhes, por exemplo - Quem é que já foi ao teatro? - Como é que o caracterizariam? ou - O que sabem dos Jogos Olímpicos?

Fornecemos então aos alunos fotocópias referentes ao álbum de banda desenhada, "*Astérix nos Jogos Olímpicos*", de René Goscinny e Albert Uderzo e o respectivo guião. Através da análise (em grupos de 2) desta BD, os alunos, indicaram quais as principais características dos jogos Olímpicos gregos e qual a sua importância na cultura grega. O professor estagiário fomentou uma discussão oral com os alunos, tentando, sempre que fosse pertinente elucidá-los da melhor forma. A maior parte dos alunos já sabia o que eram os Jogos Olímpicos e as suas diferentes modalidades, alguns referiram o corredor Usain Bolt; ficaram também bastante curiosos e admirados por esta prova desportiva ser uma criação da cultura Grega com mais de 2500 anos de tradição.

Uma das situações curiosas que resultou da actividade foi a empatia imediata que os alunos demonstraram pelas personagens, Astérix e os seus companheiros, confirmando um apelo quase universal difícil de explicar. O facto de a história aparecer retratada pelo traço extremamente convidativo de Uderzo e pelos argumentos inexcedíveis de Goscinny pode explicar algum desse fascínio. Os alunos adoraram os pormenores desportivos, um deles referiu que por irem de pés desnudos para as provas indicava que os espartanos eram mais duros que os outros gregos, e fez referência ao filme *300* que conta a história da batalha das Termópilas, que opôs gregos (espartanos neste caso) aos persas. O professor estagiário referiu que este filme era inspirado numa BD do norte-americano Frank Miller com o mesmo nome, o aluno referiu que ia comprar (e comprou!).

Terceira aula com aplicação de BD – 7º ano – terceira aula do tema

Tema 2 - A Herança do Mediterrâneo Antigo - O Mundo Romano no apogeu do Império

Linha de Conteúdos – O Império Romano: áreas dominadas e factores de integração. Romanização.

Conceitos – O processo de romanização, as características da cultura romana.

Estratégia/atividade - Vários excertos de BDs de Astérix de (e Guião), de Goscinny e Uderzo – **Vide BD e Guião Anexo IV**

Uma vez mais a Banda Desenhada escolhida foi Astérix (neste caso socorremo-nos de excertos dos álbuns *Astérix nos Jogos Olímpicos*, *O Domínio dos Deuses* e *Astérix na Hispânia*, *O Combate dos Chefes*, *Astérix e o Caldeirão*. Esta BD foi aplicada na terceira aula deste tema e a actividade demorou cerca de 50 minutos.

Nesta aula seguimos a estratégia de uma aula-oficina. Num primeiro momento, indagámos os alunos sobre os conhecimentos prévios que tinham sobre os Romanos, nomeadamente sobre o conceito de romanização, perguntando-lhes, por exemplo - Quem é que conhece uma construção romana? - O que sabem dos Romanos? Ou - Como é que os caracterizariam? A maioria dos alunos já tinha algumas ideias básicas sobre os romanos e as suas construções. Estas ideias dispersas e de certa maneira desconexas serviram contudo, para começar o processo da aula-oficina, embora dois alunos conhecessem muito bem alguns pormenores da cidade de Roma, compreendemos que este conhecimento provinha de um jogo de computador chamado *Assassins Creed* (outro jogo que influencia positivamente os alunos para as matérias da antiguidade clássica, principalmente a grega é *God of War*). Um destes alunos, embora não tenha muito boas notas por estudar muito pouco, dispõe de uma ampla bagagem cultural, (referiu por exemplo que, Colónia era uma cidade alemã, e foi também este aluno que comprou a BD 300), nesta aula em particular, referiu que o império Romano mais tarde, ficou dividido em duas partes e que a parte oriental tinha como capital uma cidade com o nome Constantinopla e que hoje em dia se chama Istambul. Penso que estes conhecimentos não são muito habituais para um aluno de 12 anos. É estimulante constatar *in loco*, que a aula-oficina pode tornar-se num momento importante de interacção e troca de conhecimentos.

Fornei então aos alunos fotocópias referentes a alguns álbuns de banda desenhada de Astérix, (uma pequena compilação e o respectivo guião – que serviu como instrumento prévio nesta aula-oficina). Os alunos analisaram (em grupos de 2) estas fontes, respondendo ao guião, tentando indicar quais as principais características do processo de romanização e qual a sua importância na afirmação da cultura Romana.

Tal como na aula anterior com a utilização da BD, a estratégia de utilizar como instrumento prévio as fontes de banda desenhada resultou, a nosso ver bastante bem, um dos melhores momentos foi aquando da análise da pergunta da fonte 6 – “Para a personagem Anglobtus, é preciso destruir a floresta para dar lugar a quê?” E da pergunta da fonte 7 se os alunos concordavam com a afirmação de Astérix, que dizia que os romanos destruíam as florestas gaulesas para construir pontes e aquedutos, resumindo, estava em causa um tema altamente fracturante e nunca conclusivo – a destruição da natureza para dar lugar ao progresso e à civilização, o debate foi interessante, um aluno referiu que o mesmo se passava com a destruição da floresta amazónica, uma aluna por sua vez, referiu que era necessário o progresso material, para as populações viverem melhor (a actividade correu bem e julgo que a turma assimilou bem a matéria da romanização e algumas particularidades da cultura romana: o uso da moeda – os sestércios (nome que a turma achou engraçado), o uso do latim, a construção romana, o facto de Roma ser “uma cidade enorme” e Lutécia (Paris) ser uma cidade mais pequena, uma aluna referiu que visitou Roma e Paris com os pais e esta última era muito maior hoje em dia que Roma; o facto de as vias romanas serem tão bem construídas, a formação em tartaruga (tortuga em latim, nome que a turma achou muito curioso, tal como a postura defensiva que os legionários adoptavam) ...

Quarta aula com aplicação de BD – 7º ano – 3ª aula da temática

Tema 3.4 – A Península Ibérica: dois mundos em presença – Cristãos e Muçulmanos na Península Ibérica

Linha de Conteúdos – A ocupação muçulmana e a reconquista para sul, a definição do território português

Conceitos – Reconquista, cruzados, vassallos, a independência política, a guerra de cerco

Estratégia/atividade - BD História de Lisboa, I Volume (Séc. I - 1580) de Filipe Abranches, A. H. de Oliveira Marques - **Vide BD e Guião Anexo V**

A Banda Desenhada escolhida para abordar esta matéria foi a *História de Lisboa I Volume (Séc. I - 1580)*, de A.H. Oliveira Marques (argumento) e Filipe Abranches (desenho). Esta é uma obra a todos os níveis excepcional (nomeadamente tendo em conta o incipiente mercado de BD nacional). Esta obra assenta em pequenos relatos, que retratam de forma muito conseguida alguns pormenores com grande significado da História de Lisboa (e de Portugal) desde os primórdios romanos até ao 25 de Abril, em que o traço inovador de Filipe Abranches se cruza com o rigor científico do historiador Oliveira Marques. Esta obra já teve

direito a edição francesa e italiana. O episódio por nós escolhido incidiu sobre a conquista da cidade de Lisboa, englobada no processo maior da reconquista cristã ibérica.

Esta BD foi posta em prática no início da aula e surpreendeu os alunos. Acima de tudo o que lhes chamou mais a atenção foi o nível de violência, a grande maioria não sabia que esta tinha sido tão elevada e que os dois lados da contenda dispunham de tecnologia. Soçobrava a nosso ver, a ideia nos alunos, que a guerra medieval era uma meia dúzia de loucos a correr pelos campos, desde logo esta BD teve uma enorme pertinência porque desmontou esta ideia preconcebida que a guerra medieval era uma coisa insignificante e inconsequente, a maioria dos alunos imaginava exércitos a lutar em descampados, e que as guerras se ganhavam ou perdiam graças a uma qualquer inspiração divina. A representação da guerra de cerco, neste caso englobava a conquista da cidade de Lisboa, levou-os a ver a guerra medieval (neste caso a reconquista cristã para sul) numa perspectiva completamente nova. Outra questão que os alunos desconheciam era que muitos destes cruzados vinham do norte e centro europeu, o que permitiu ao professor estagiário discorrer um pouco sobre as cruzadas (neste caso a segunda) e a cidade santa de Jerusalém. O professor estagiário contou aos alunos que estes senhores estrangeiros eram filhos segundos e não varões, logo muitos deles não tinham direito aos bens da família. Um aluno sintetizou de uma forma genial ao proferir que estes cavaleiros *“tinham de fazer pela vida”*. Uma aluna perguntou de uma forma arguta porque é que estes homens que acreditavam tanto na religião eram capazes de actos tão cruéis, o que serviu para o professor explicar que cada homem é fruto do seu tempo e que a fé destes homens era imensa, tanto de um lado como do outro da barricada, mas que também eram homens rudes e violentos e que acreditavam piamente que o facto de matar os infiéis era um grande feito e favor que prestavam à sua religião e ao seu povo. Um aluno referiu *“que os portugueses além da fé, queriam aumentar o seu país e ter mais terras para cultivar”*.

Quinta aula com aplicação de BD – 8º ano (uma aula de 90 minutos)

Tema 4.1 - A Abertura ao Mundo - Rumos da expansão quatrocentista portuguesa

Linha de Conteúdos – Desenvolvimento económico. Relações sociais e poder político. Lisboa nos circuitos do comércio europeu.

Conceitos – Império colonial, exploração marítima, especiarias.

Estratégia/atividade - BD História de Lisboa, I Volume (Séc. I - 1580) de Filipe Abranches, A. H. de Oliveira Marques - **Vide BD e Guião Anexo VI**

Recorremos mais uma vez à BD *História de Lisboa*, de Oliveira Marques (argumento) e Filipe Abranches (desenho). Desta feita recorremos a um episódio referente à expansão lusa no século XV e XVI.

Este exercício serviu sobretudo como um exercício de revisão de matérias, a BD foi explorada num sentido mais tradicional, os alunos em grupos de dois analisaram a BD e responderam às perguntas do guião, que foi de seguida corrigida pelo professor estagiário, decidimos também socorrer-nos durante a correcção do guião de um PowerPoint que indicava as viagens de navegação dos argonautas portugueses e dos respectivos pontos de chegada, (tal como das datas). O grande momento da actividade foi aquando da pergunta sobre a opinião de cada aluno acerca da posição e da argumentação do velho do Restelo em relação às viagens expansionistas dos portugueses, a turma dividiu-se grandemente (a velha questão dos «fumos da Índia»), o debate foi acalorado, mas muito produtivo.

Sexta aula com aplicação de BD – 9º ano (uma aula de 90 minutos)

Tema 9.1 – A Europa e o mundo no limiar do século XX

Linha de Conteúdos – Hegemonia e declínio da influência europeia – A 1ª Guerra Mundial: o primeiro conflito à escala mundial

Conceitos – A guerra das trincheiras

Estratégia/atividade - Excertos da BD Varlot, soldado e C'était la guerre des tranchées. **Vide Anexo BD e Guião VII**

A escolha na abordagem desta temática recaiu sobre duas obras (excertos) do mestre francês Jacques Tardi (nascido em 1946), *Varlot, soldado* e *C'était la guerre des tranchées* (esta inédita em português). Estas são das grandes obras-primas de Tardi, onde está bem patente a sua obsessão pela Primeira Guerra Mundial. Os títulos revelam o que se encontrará no interior: o que foi a Guerra das Trincheiras, um verdadeiro massacre que avassalou a Europa e que sempre preencheu os pesadelos de Tardi, quando criança, ouvia as histórias da sua avó. Tardi nas suas BDs obriga-nos a mergulhar numa guerra que traumatizou uma geração inteira.

Neste momento preterimos a utilização dos guiões com perguntas, o recurso utilizado foi uma leitura de mais ou menos 5 minutos, seguida de uma discussão oral entre a turma e o professor estagiário (que durou cerca de 20 minutos). A utilização destes excertos de duas BDs de Jacques Tardi teve uma função essencialmente visual, de descoberta, porque na nossa opinião os alunos portugueses não têm uma imagem muito clara da 1ª Grande Guerra,

vivendo num mundo onde a televisão e o cinema imperam, as imagens pré-construídas que têm das guerras fratricidas do século XX são as dos filmes e das séries norte-americanas que abordam sobretudo a 2ª Guerra Mundial e a Guerra do Vietname (as guerras onde os americanos maioritariamente participaram) e as dos jogos de computador, que por sua vez também não abordam objetivamente esta temática. Jacques Tardi um pouco na senda do mestre expressionista alemão e combatente da 1ª Guerra Mundial, Otto Dix (que por sua vez continuava a tradição gráfica do genial artista espanhol Francisco José de Goya y Lucientes e os seus *Desastres da Guerra* – que retratavam a terrível invasão Napoleónica da Península Ibérica), procede a uma escalpelização da loucura colectiva que foi a 1ª Guerra Mundial. A actividade foi extremamente eficaz, a violência mexeu com eles, principalmente o número de mortos e amputados, principalmente quando o professor estagiário fez analogia que o número de mortos correspondia ao número total de habitantes do nosso país (10.000.000 de mortos). Numa discussão acalorada com o professor estagiário, a turma tentava perceber a lógica sinistra das trincheiras, uma aluna afirmou “*que era uma guerra estúpida e suja*”, uma outra aluna referiu “*que havia uma hora marcada para morrer*”, Tardi consegue de forma brilhante expor a alienação e a bestialidade da guerra. A professora titular referiu-nos mais tarde, que os alunos se referiram às imagens desta BD “*como tendo ficado gravadas na retina*”.

Sétima aula com aplicação de BD – 11º ano – Tema 5

Linha de Conteúdos – O Liberalismo – Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX. A Civilização Industrial – Economia e Sociedade; nacionalismos e choques Imperialistas

Conceitos – Geração de 70, sociedade portuguesa, clima político e social

Estratégia/atividade – As Conferências Democráticas do Casino de Raphael Bordalo Pinheiro - **Vide BD e Guião Anexo VIII**

Nesta BD datada de 1871 assistimos ao génio contestatário de Bordalo Pinheiro fazer uma admirável reportagem em quadradinhos, das Conferências democráticas do Casino Lisbonense. O resultado final é uma BD de invulgar realismo e sátira. Ao centrar a sua pena acutilante na acção censória do governo perante o ciclo das famosas Conferências Democráticas do Casino, organizadas por Antero de Quental, com a participação de Eça de Queirós, Oliveira Martins, Ramalho Ortigão, entre outros, nas quais a futura geração dos “Vencidos da Vida” procurava informar a opinião pública acerca das novas correntes do pensamento europeu. Rafael utilizou o acontecimento para descrever em trinta imagens

sucessivas, colocadas em cinco tiras e colocando as legendas na parte inferior, levando o leitor a lê-las desde o princípio até ao fim. Ao discorrer das imagens o narrador (o próprio autor), descrevia todos os tipos característicos da sociedade portuguesa – o povo faminto cantava o fado, os ministros ufanos e alienados discursavam sem nada dizerem de relevante, o clero caracterizava-se pela opulência, as dançarinas do cancan exerciam a sua “nefasta” sedução sobre o auditório, a corrupção grassava por todo o lado. Enfim, toda uma sociedade de sucesso, exposta numa BD extraordinária.

Uma vez mais dispensamos a utilização de um guião com perguntas. Os alunos durante 5 minutos observaram a BD seguindo-se uma discussão entre a turma e o professor estagiário.

A utilização desta Banda Desenhada de Rafael Bordalo Pinheiro foi um pouco arriscada, mas foi uma actividade que resultou num debate muito rico. No início a turma teve uma certa dificuldade em virtude da linguagem utilizada na BD (do século XIX), os alunos do 11º ano também não têm grande conhecimento destas matérias, a geração dos vencidos da vida, Proudhomme e o positivismo, mas o génio gráfico de Bordalo Pinheiro impôs-se rapidamente. Na análise desta Banda Desenhada o professor estagiário acompanhou de perto a leitura das imagens e do texto, apontando por exemplo a figura de Eça de Queirós e dos outros grandes personagens da cultura portuguesa de então, como Antero de Quental, Oliveira Martins, ou a própria figura de Bordalo. A nossa estratégia porém, foi virar o foco da atenção para as representações do ensino, do governo, da nobreza, do clero, do povo, foi aqui que as grandes discussões tiveram lugar, porque para a grande maioria dos alunos foi incrível considerar que este trabalho de Bordalo tenha 150 anos, porque, como sintetizou uma das alunas, “*em Portugal as coisas não mudaram muito*” outro aluno referiu que em Portugal já não existia monarquia, mas a corrupção “*parecia ainda ser maior hoje em dia*”.

Oitava aula com aplicação de BD – 12º ano (uma aula de 90 minutos)

Módulo 7 – Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX

Linha de Conteúdos – O intervencionismo do Estado em todos os domínios da sociedade, as especificidades das ideologias em confronto, os processos de radicalização; A Segunda Guerra Mundial

Conceitos – Genocídio e Holocausto

Estratégia/atividade - BD Maus de Art Spiegelman – **Vide BD e Guião anexo IX**

A BD para abordar este momento negro da história do século XX recaiu em *Maus* (ratos em alemão). Obra baseada na biografia do pai do autor, que sobreviveu ao inferno dos campos de concentração Nazis. Tem como contexto o genocídio dos Judeus levado a cabo pelos Nazis durante a 2.ª Guerra Mundial. Art Spiegelman, um dos principais nomes da BD “underground” norte-americana e, durante anos editor de capas da conceituada revista “*The New Yorker*”, escolheu a BD para contar a tragédia vivida pelos seus pais e aproveita o cariz biográfico da obra para abordar também alguns aspectos do seu relacionamento com os pais. Trata-se de uma das mais importantes obras da história da BD. Esta obra foi a vencedora do prestigiado prémio Pulitzer de 1992. Como refere Umberto Eco:

“A verdade é que *Maus* é um livro que ninguém consegue deixar a meio, nem sequer para dormir. Quando dois dos ratos falam de amor, comovem-nos; quando sofrem, choramos. Pouco a pouco, através deste relato composto de sofrimento, humor e pelos desafios quotidianos da vida de uma antiga família do leste Europeu, somos lentamente arrastados pelo seu ritmo suave e hipnotizante. E quando acaba-mos de ler *Maus*, sentimos tristeza por abandonar este mundo mágico...” (Umberto Eco, da introdução, Difel, 1986)

Ao abordar a BD *Maus*, resolvemos prescindir do Guião de Leitura. As imagens que colocamos em anexo são apenas um breve exemplo da força da obra, era incomportável colocar mais que alguns exemplos, de um opus que se estende por quase 300 páginas. Os alunos foram lendo a BD ao longo do tempo (1 e 2º período), o professor estagiário disponibilizou os seus dois livros originais à professora, e uma outra versão em fotocópias, (numa turma de 24 alunos, apenas 8 não a leram, o que para nós foi extremamente gratificante) a professora orientadora por sua vez fê-los chegar à turma semanas antes da aula escolhida para abordar a BD.

A complexidade desta BD vai muito além da dicotomia entre bons e maus, por exemplo uma das alunas que leu os álbuns referiu logo no início da conversa, como era possível que um homem que sobreviveu a Auschwitz pudesse ser racista (o pai do autor), o que nos causou uma grande dificuldade de resposta. Existem questões que não se conseguem explicar. Muitos alunos perguntaram como é que os nazis foram capazes de cometer aquelas atrocidades, como é que a humanidade desceu tão baixo. Muitos alunos referiram que hoje em dia caminhamos novamente para a mesma situação... A descrença na humanidade é tremenda, mas ao mesmo tempo a capacidade de sobrevivência do Homem é incrível, uma aluna sintetizou brilhantemente “*os homens são capazes do melhor e do pior*”, uma aluna referiu pertinentemente “*que a Europa central e do leste transformou-se numa bela ratoeira para os ratos*”. A metáfora dos animais foi algo que tocou profundamente os alunos, na obra

os ratos são os judeus, os gatos os nazis, os americanos, cães, os polacos são porcos, os franceses, rãs... Os alunos adoraram tratar esta obra e podemos sem dúvida afirmar, que abriu os horizontes destes jovens para importância da Banda Desenhada.

7.3. Análise das fichas de Metacognição

A ficha de Metacognição posta em prática com a turma do 7º G abarcou todo o estágio por nós efectuado (8 aulas – sete de 90 minutos e uma de 45 minutos), desta oito aulas, em quatro foram utilizadas Bandas Desenhadas. As perguntas 2, 3, 4 e 5 da ficha de Metacognição são as que interessa referir tendo em conta a temática da nossa dissertação. Vamos então discriminar essas perguntas e as respostas de alguns dos alunos.

Vide anexo I para consultar a ficha de metacognição de História.

2 - Qual foi a actividade que mais gostaste de desenvolver na aula?

No que diz respeito à segunda questão, a actividade que os alunos (num total de 28) mais gostaram de desenvolver foi a Banda Desenhada (18 alunos); seguiu-se-lhe o teatro grego (4 alunos), os pequenos filmes (4 alunos); outras respostas (2 alunos) foram a matéria da romanização e a matéria do Egipto.

3 - Consideras que o processo de exploração das Bandas Desenhadas torna mais fácil a tua aprendizagem? Explica porquê.

Os alunos na sua grande maioria, consideraram que o processo de exploração das Bandas Desenhadas tornou muito mais fácil e eficaz as suas aprendizagens “*no estudo da história*”: “*porque dá mais interesse à história*”, “*porque é muito divertido*”, “*porque é mais fácil perceber*”, “*porque fui percebendo melhor as coisas*”, “*porque é mais fácil de eu fixar*”, “*consegui perceber melhor as coisas*”; “*porque podemos saber como era*”, “*porque é um método bom de aprendizagem*”; “*porque é uma forma de aprender diferente*” “*porque a banda desenhada era sobre a matéria que demos*”; “*porque com desenhos é mais fácil de aprender*” ou “*porque consegui aprender mais facilmente*”, uma aluna referiu que “*enquanto estávamos a ler a banda desenhada, também estávamos a aprender*”, e outra referiu que “*com a Banda Desenhada aprender é mais entusiasmante*”, um dos alunos afirmou de forma curiosa que trabalhar os álbuns de banda desenhada “*é uma maneira de decorar mais facilmente, por quando gosto muito de uma coisa, decoro-a*”, uma aluna disse que “*eu não gosto, eu adoro é muito divertido*”.

4 - Qual foi a Banda Desenhada que gostaste mais de trabalhar? Porquê?

Os alunos unanimemente gostaram de trabalhar os álbuns de banda desenhada. Das três Bandas Desenhadas utilizadas com a turma do 7º G – *Astérix* (2 vezes), *L'Age de la Raison* e a *História da cidade de Lisboa* a preferida foi o *Astérix* (16 alunos) *L'Age de la Raison* (6 alunos) e a *História de Lisboa* (também 6 alunos). Em relação ao porquê dessa escolha, vários alunos afirmaram que escolheram *Astérix* porque “os desenhos eram muito divertidos”, “bastante engraçados” ou porque “gosto muito das personagens”. Em relação a *L'Age de la Raison*, três alunos referiram que gostaram mais desta BD porque “percebia-se a história sem ser preciso ler palavras”, e por último em relação à *História de Lisboa* as respostas mais comuns foram “porque era mais violenta” ou “porque tinha muita acção”, um aluno referiu também “porque mostrava os portugueses a lutar pelo seu país”.

5- Quando surgir um novo tema de trabalho, tens alguma sugestão de uma actividade que gostavas de desenvolver na sala de aula?

Quando foi indagado se havia alguma actividade que gostassem de realizar de futuro, muitos dos alunos disseram que não tinham nada acrescentar, mas cerca de 14 alunos referiram que gostariam de continuar a trabalhar a Banda Desenhada, citando uma aluna “ler BD ajuda a compreender melhor as matérias”, os restantes referiram que queriam ver filmes e fazer jogos, um deles disse que “queria fazer de Lusitano para lutar contra os romanos” e outro “representarmos coisas que aconteceram naquele tempo”.

Nas turmas em que só tivemos uma oportunidade de contacto, as fichas de Metacognição não foram aplicadas por nós, mas sim pela professora, de qualquer forma quando foi perguntado – Qual a actividade que mais tinham gostado de trabalhar? A turma do 8º ano apenas 10% da turma fez referências à BD (o episódio dos Descobrimentos da *História de Lisboa*)⁷⁷. Na turma do 9º ano, 60% dos alunos afirmaram que gostaram muito de trabalhar a Banda Desenhada de Jacques Tardi respeitante às temáticas da 1ª Guerra Mundial. Com a turma do 12º ano os resultados foram francamente positivos, à mesma pergunta 75% afirmaram que a actividade mais que gostaram de trabalhar tinha sido a BD *Maus* de Art Spiegelman, quando lhes foi perguntado o porquê dessa escolha, salientámos estas três respostas, “porque não sabia que a BD tinha esta capacidade de ensinar”, “porque existem bandas desenhadas infantis e outras muito mais adultas, que eu desconhecia”, ou “porque é uma forma inovadora e engraçada de aprender conceitos, que por vezes são uma seca”

⁷⁷ Isto pode ser explicado por ter sido só uma experiência, ainda para mais com uma pequena Banda Desenhada com uma acção estagnada, se assim poderemos dizer e que é essencialmente informativa.

Capítulo 8. Análise da aplicação da BD nas aulas de Geografia

8.1. Aplicação da BD nas aulas de Geografia

O 7º D foi a turma designada pela professora orientadora para o estágio da disciplina de Geografia. Ao contrário da disciplina de História, na disciplina de Geografia não pudemos por em prática as Bandas Desenhadas como gostaríamos, em resultado de diferentes contingências do estágio, a começar pelo facto da disciplina de Geografia ter no 7º uma carga de horário ínfima, (uma aula de 90 minutos por semana). Em resultado desta situação e pelo facto de a professora orientadora ter faltado durante uma grande parte do 2º período, (por motivos de saúde) só conseguimos fazer a experiência com a BD numa única aula (o estágio nesta disciplina teve 5 aulas leccionadas pelo estagiário, mas 3 destas foram aulas de preparação para testes, inclusive a de preparação para o teste). Tentámos tornear a questão pondo em prática as actividades com banda desenhada noutros anos escolares e conseguimos-lo com turmas de Geografia leccionadas pela mesma professora, do 8º ano (uma aula) e 9º ano (três aulas, duas com a mesma turma, mas com o professor estagiário a dar uma e a professora orientadora a dar outra com uma pequena BD oferecida por nós e outra com uma turma do 9º ano diferente).

Como referimos anteriormente a utilização de guiões com perguntas serviu para orientar os alunos na leitura das BDs (ou dos excertos) escolhidas para determinadas matérias, tendo em conta sempre os conteúdos programáticos desse ano lectivo, após a realização dos guiões, o professor estagiário em conjunto com as turmas procedia à sua correcção e promovia um debate que se pretendia construtivo. Outras vezes optou-se por dispensar os guiões por razões logísticas e promover unicamente uma discussão franca e aberta entre as turmas e o professor estagiário. Em resultado de ser um estágio com o fim último de avaliação para a profissionalização, a professora orientadora absteve-se sempre de entrar nas discussões e nos debates (embora na maioria das vezes respondesse também com agrado às questões dos guiões, mas apenas por escrito).

Com as outras turmas aplicámos as BDs também durante os três períodos sempre de acordo com a disponibilidade da professora orientadora.

Os alunos trabalhavam em grupos de dois, e depois realizava-se uma discussão alargada para debater as conclusões a que os alunos chegavam, os debates decorrentes deste processo foram extremamente interessantes.

É importante também referir que as aulas do estágio não se centravam unicamente na análise de Bandas Desenhadas, a BD foi aplicada em 15% das aulas do estágio de Geografia

(na turma do 7º ano), um pouco longe dos 50% das aulas de História. As actividades com a BD estiveram sempre de acordo com a matéria programática e o tempo que tomaram nunca excedeu os 50 minutos.

Tiveram, como referimos anteriormente uma maior incidência nas aulas de história do que nas aulas de geografia, acima de tudo por contingências do estágio, porque embora a aplicação da BD seja mais facilmente nas particularidades da História, a sua utilização na disciplina de Geografia não é despicienda, basta lembrar que tendo em conta as temáticas ambientais ou da geografia humana o filão é imenso.

8.2. As aulas: os guiões e a exposição de imagens

1º Aula com aplicação de Banda Desenhada – 7º ano

Tema - A Terra: Estudos e Representações; Meio Natural

Linhas de conteúdos – Descrição da paisagem; Mapas como forma de representar a superfície terrestre; Localização dos diferentes elementos da superfície terrestre. Clima e Formações Vegetais: - Estado do Tempo e Clima, distribuição e características dos climas e distribuição e características da vegetação. Relevo.

Conceitos – Paisagem humanas e naturais; mapas, países e continentes, latitude e longitude, altitude e gradiente térmico vertical; climas quentes, tropicais, desérticos, frios e temperados; floresta tropical, floresta equatorial, floresta caducifólia, deserto quente, temperatura, miragens.

Estratégia/atividade – Tintim de Hergé - **Vide BD e Guião anexo X**

Criado em 1929 Tintim é o herói referência da banda desenhada europeia. Tintim é um repórter, com ar de eterno adolescente. Encarna um espírito de curiosidade misturado com uma conduta irrepreensível. As aventuras deste herói começam praticamente apenas com o seu personagem, mas a partir do *Lótus Azul*, começa a surgir uma verdadeira família de personagens truculentas. A obra é uma verdadeira síntese enciclopédica do século XX, combina diversos níveis de leitura, cheia de brio, humor e suspense, sem esquecer o rigor científico com que toda ela é desenvolvida. Nos nossos dias estas aventuras e o seu autor (Hergé ou Georges Remi; 1907-1983) são alvo de uma literatura crítica bastante abundante.

Para esta aula de revisão de matéria (a turma não teve aulas durante quase um mês, e era necessário rever as matérias porque estavam um pouco esquecidas). Tendo em conta as distâncias temporais que balizavam o aferimento das matérias por parte da turma, achámos

pertinente fazer um levantamento das matérias e dos conceitos dados nas aulas desde o 1º período ao 2º, a professora orientadora exigiu que a utilização da BD se centrasse de forma demasiado estreita e directa sobre as matérias do teste que iria ser realizado dali a uma semana. A actividade correu de forma satisfatória, embora este pequeno entrave logístico não tenha permitido explorar todas as potencialidades que uma BD com Tintim poderia permitir na disciplina de Geografia, tivemos de cingir-nos a excertos da BD que nos conduzissem de forma demasiado directa às matérias em questão. No entanto, apraz-me dizê-lo, se a professora inicialmente se mostrou reticente com esta estratégia educativa, no fim achou engraçada e construtiva e possibilitou-nos explorar estas estratégias com outras turmas de Geografia.

Resumindo, a BD foi utilizada logo no início da aula para rever inúmeros conceitos que estavam um pouco esquecidos, mormente as localizações geográficas e os tipos de clima e vegetação, os alunos durante 15 minutos preencheram o guião e em seguida o professor estagiário passou à sua correcção em conjunto com a turma num debate alargado, por vezes quando notava que o aferimento de certas matérias era um pouco periclitante, recorria ao caderno de actividades ou ao manual na tentativa de as consolidar. Existiu um ponto que nunca tinha sido referido pela professora, nem havia qualquer referência no manual utilizado, que era a questão das miragens, a turma estranhou imenso este fenómeno e o professor estagiário explicou então que uma miragem era uma imagem provocada pelo desvio da luz reflectida pelo objecto, ou seja, que era um fenómeno físico real (ilusão de óptica) e não devia ser confundido com uma alucinação, turma riu-se também imenso das confusões que os irmãos Dupont faziam com as miragens, terminando no gag de chocar contra uma palmeira em pleno deserto do Saara. Outra dos pontos que a turma achou muito interessante foi encontrar na rede cartográfica a ilha onde se encontrava o tesouro do capitão Haddock, a questão do tesouro de certa forma empolgou-os na descoberta do local.

A BD Tintim serviu assim para consolidar algumas matérias que os alunos tinham dado recentemente, tal como o clima e as diferentes formações vegetais de alguns locais do nosso planeta, o relevo (e a sua influência no clima e na vegetação) ou recordar as matérias dos 1º e 2º Período respeitantes às formas de representar a superfície da terra, descrição de paisagens, localização dos diferentes elementos da terra. Esta metodologia serviu na disciplina de Geografia essencialmente como exercício de consolidação, mas pode também servir perfeitamente para fazer um levantamento de ideias prévias, em jeito de aula de oficina.

A actividade prolongou-se por 40 minutos.

2º Aula com aplicação de Banda Desenhada – 8º ano

Tema 3 - População e Povoamento; Descrição das paisagens

Linhas de conteúdos – Factores da distribuição da população, evolução da população, áreas de fixação humana, mobilidade, movimentos populacionais

Conceitos – Paisagens Naturais e Humanas, Factores físicos ou naturais, factores humanos, urbanização e ruralidade, estrutura das áreas urbanas, Modos de vida em meio urbano e em meio rural, vias de comunicação, migrações,

Estratégia/atividade - A short history of America de Robert Crumb – **Vide BD e Guião anexo XI**

A banda desenhada escolhida para abordar esta matéria foi *A short history of America* de Robert Crumb. Há mais de trinta anos que Robert Crumb tem chocado, entretido e desafiado as imaginações (e inibições) do mundo inteiro. Na verdade, a BD alternativa como a conhecemos agora, não existiria sem a influência de Crumb – considerado o “pai” do “underground comix” e também o “avô” da BD alternativa. *Mr. Natural*, *Angelfood McSpade*, *Flakey Foont*, e sobretudo o gato *Fritz* tornaram-se ícones de culto. Os seus rombos voluptuosos inspirados em LSD nos anos 60 deram lugar a uma sóbria crítica introspectiva à América e a sua cultura consumista. Os sentimentos de nojo de Crumb por uma certa cultura americana e os seus valores cresceram ainda mais ao longo dos “neo-conservadores” anos 80, precipitaram a sua “fuga” para o campo na França, onde reside com a sua mulher Aline Kominsky-Crumb e a sua filha, ambas também autoras de BD. Da colossal obra deste autor escolhemos 5 pranchas intituladas a história da América. Robert Crumb é um autor essencial para compreender a BD moderna.

A exploração da Banda Desenhada de Robert Crumb, *Uma pequena história da América* (tradução nossa) foi a nossa escolha para abordar as temáticas da População e Povoamento, resolvemos também recordar as matérias da descrição das paisagens inseridas no programa do 7º ano, mas tendo em conta as valências desta BD, fazia todo o sentido trabalhá-las. A actividade durou cerca de 45 minutos.

Foi primeiramente fornecido a BD e o respectivo Guião aos alunos, depois de perscrutarem a BD em grupos de dois durante 5 minutos, a turma resolveu as perguntas em 15 minutos e deu-se então início à correcção/debate em conjunto com o professor estagiário. A primeira coisa que ressaltou foi a forma fascinante como a turma reagiu às evoluções da paisagem, assentes no magistral registo gráfico de Robert Crumb, que em 14 vinhetas (3 por página) realizou um trabalho de síntese incrível da acção humana na paisagem, da incólume

América do século XVI, à América tecnológica do século XX e mais além. Ficou patente que a turma interiorizou que as redes de transportes e de comunicação eram e são nevralgias para o desenvolvimento humano, a grande maioria dos alunos apontou que só assim é que a comida, os produtos agrícolas “conseguem chegar a todos”. Quanto à pergunta 4 do Guião, a turma dividiu-se em relação à inovação mais importante, a maior parte apontou as estradas, outros as carroças e os carros, um aluno referiu “*que eram mais importantes que os aviões porque eram mais antigos*”, de uma forma muito curiosa uma aluna apontou o telégrafo, “*que era um antepassado da internet*”.

A correcção/debate do guião recaiu mais acaloradamente sobre a última questão (o epílogo) que implicava uma escolha de três futuros díspares, num universo de 28 alunos, 50% escolheram a utopia ecológica, mas curiosamente muitos destes alunos afirmaram que não acreditavam que fosse possível acontecer, “*embora fosse de todos o mais bonito*” como afirmou uma aluna, 30% afirmaram que o futuro mais provável seria o do pior cenário possível, o mundo desolador do desastre nuclear e do aquecimento global descontrolado, um mundo pós-apocalíptico, que embora não fosse o mais escolhido de forma directa, ressaltou de forma óbvia que a grande maioria dos alunos “*tinha quase a certeza de vir a acontecer se o homem não parasse com a poluição, e a destruição das florestas*” como referiu uma das alunas. O futuro tecnológico curiosamente foi o menos escolhido 20%, o que na nossa opinião pode significar que os alunos desta turma tinham uma grande consciência ambiental, desta forma as posições extremaram-se entre os dois polos mais maniqueístas, entre o ying e o yang, entre uma vida de comunhão com a natureza ou uma vida onde ao destruímos tudo acabamos por assinar a nossa sentença de morte, uma aluna afirmou de uma forma altruísta “*que o mais importante não somos nós, mas os nossos filhos e netos*”

3º Aula com aplicação de Banda Desenhada – 9º ano

Tema 6 - Ambiente e Sociedade

Linhas de conteúdos – Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, formas de poluição, alterações do ambiente global, grandes desafios ambientais, estratégias de preservação do património

Conceitos – Desflorestação, resíduos perigosos, poluição industrial, municipal, agrícola, efeito de estufa, especulação imobiliária,

Estratégia/atividade – O retrato do Bosque de MAX – **Vide BD e Guião no anexo XII**

O artista catalão Francesc Capdevila, conhecido como MAX (sua obra é inédita em português) trabalha em ilustração, designe e Banda Desenhada. É uma das mais importantes figuras da BD espanhola e europeia, foi um dos artistas fundadores da influente revista *El Víbora* no final dos anos 70 e criador de personagens populares como Gustavo e Peter Pank, e mais recentemente Bardín. O seu estilo é influenciado pela escola Valenciana, e as suas BDs estão imbuídas de humor, fúria e tristeza, muitas vezes marcadas por uma forte influência surrealista. A BD escolhida recaiu num trabalho conjunto com outros grandes autores mundiais, realizado para a editora espanhola Ekusager em 1998 – *Terra Nostra, los derechos de la tierra*, uma obra com um cariz fortemente ambiental.

Esta é, cremos, uma BD carregada de humanismo, embora cáustica, não deixa de ser brutalmente incisiva, no seu *Retrato de Bosque*, MAX aborda uma miríade de questões caras à disciplina de Geografia, que resumindo em apenas numa, corresponderia ao papel (neste caso pernicioso), que a acção do homem provoca no mundo natural.

O nosso plano inicial na abordagem desta BD seria o de recolher os guiões (compostos por apenas uma pergunta, mas de desenvolvimento) dos alunos, corrigi-los e discutir os resultados na aula seguinte num debate construtivo com a turma, mas este plano não pôde ser levado avante, em resultado de certas contingências do estágio. Resolvemos então prosseguir com o plano alternativo, os alunos observaram a BD durante 5 minutos e nos 15 minutos seguintes tentaram responder à questão que lhes era pedida, seguiu-se um debate animado entre os alunos e o professor estagiário. A actividade durou cerca de 40 minutos.

Os alunos souberam responder muito bem à questão das diferentes formas de poluição que estavam presentes na BD, foram todas identificadas, uma aluna curiosamente sentiu uma enorme preocupação e perplexidade com a destruição dos cogumelos, “*porque o menino que o avô ensinava a cuidar, mais tarde dá pontapés nos cogumelos, é mesmo parvo*”, aproveitamos então para falar sobre a necessidade de preservar animais e vegetais, porque depois de extintos não os voltamos a ver, que a terra como nós era um organismo vivo e que mesmo as menores interferências tem um impacto tremendo. O professor estagiário perguntou então qual destas formas de poluição é que achavam mais perigosa para o meio ambiente, a turma dividiu-se entre as águas envenenadas e a morte dos animais (neste caso javalis), uma aluna referiu o desaparecimento dos espíritos da floresta, porque lhe recordou uma animação japonesa - *Princesa Mononoke*, do mestre Hayaio Miyazaki (também ele um mestre de BD).⁷⁸

⁷⁸ Ver por exemplo *Nausícaa in the valley of the wind*, a manga.

Alguns alunos referiram também a ganância humana como um dos grandes motivos da destruição da natureza, o facto de se destruir o bosque para se construir um hipermercado revoltou grandemente a turma, os alunos aferiram de forma directa, que o impacto das acções humanas na natureza é tremendo e que tem de ser refreado, a turma foi unânime em considerar que tem de haver desenvolvimento, “*porque os homens estão sempre a evoluir*” como referiu uma aluna, mas este desenvolvimento tem obrigatoriamente de ser sustentável.

4º Aula com aplicação de Banda Desenhada – 9º ano

Tema 6 - Ambiente e Sociedade

Linhas de conteúdos – Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, formas de poluição, alterações do ambiente global, grandes desafios ambientais, estratégias de preservação do património

Conceitos – Desflorestação, resíduos perigosos, poluição industrial, municipal, agrícola, efeito de estufa, poluição dos oceanos, efeito estufa, destruição das calotes polares

Estratégia/atividade – Michael Goodwin (texto), Dan E. Burr (desenhos) - *Economix how our economy works (and doesn't work) in words and pictures* (não existe tradução em português) – **Vide BD e Guião no anexo XIII**

Através de uma potente mistura entre desenhos e um texto conciso, incisivo, assente num estudo exaustivo, Goodwin e Burr levam-nos a uma viagem de descoberta, provocativa, mas cientificamente estruturada, da história humana, da sua evolução e das suas principais vicissitudes (abordando as grandes questões económicas, os problemas de sustentabilidade, ambientais e sociais).

Nesta aula foi dispensado o guião com as questões e a aula foi leccionada pela professora orientadora. Foram fornecidas por nós duas páginas da BD *Economix* à professora, estas duas páginas representam um mapa-múndi dos grandes desastres ambientais que afectam o planeta terra. Esta BD provocou uma certa indignação aos alunos, ficaram particularmente chocados com a designada “sopa de plástico” que ocupa uma área idêntica à França no oceano pacífico agregadas pelas correntes oceânicas, isto serviu para o professor estagiário referir que os plásticos têm uma duração de vida bastante longa (a degradação do plástico demora mais ou menos 450 anos), algo que grande parte dos alunos desconhecia. A página da BD (apenas uma) foi utilizada na língua original a pedido da professora, para trabalhar o inglês (que de resto também não oferecia grande dificuldade aos alunos).

8.3. Análise das fichas de metacognição

A ficha de Metacognição posta em prática com a turma do 7º D abarcou todo o estágio por nós efectuado (5 aulas – as cinco de 90 minutos), destas cinco aulas, em apenas uma conseguimos aplicar a Banda Desenhada. As perguntas 2 e 4 da ficha de Metacognição são as que interessa referir tendo em conta a temática do nosso trabalho. Vamos então descriminar algumas destas afirmações. **Vide anexo I para consultar a ficha de metacognição de Geografia.**

2- Qual foi a actividade que mais gostaste de desenvolver na aula?

No que diz respeito à segunda questão da ficha de metacognição, a actividade que os alunos (um total de 30) mais gostaram de desenvolver, curiosamente a Banda Desenhada (12 alunos) ficou em segundo lugar, sendo a mais escolhida uma visita de estudo que os alunos efectuaram ao museu de História Natural (18 alunos), isto apesar de a BD ter só sido posta em prática apenas uma vez e de uma forma que consideramos redutora, porque não possibilitou explorar todo o potencial que uma BD como Tintim podia comportar, como referimos anteriormente.

4- Gostaste de trabalhar as fontes dos álbuns de Banda Desenhada do Tintim? Porquê?

Em resposta à pergunta 4, vários alunos afirmaram que gostaram de Tintim porque *“os desenhos eram muito engraçados”*, ou porque *“as personagens são muito divertidas e aprende-se muito com elas”*, uma aluna afirmou que devia haver *“mais BD divertida na escola, porque assim é mais fácil de aprender”*, uma aluna referiu que *“adorei descobrir na rede cartográfica a ilha que Tintim e o capitão estavam à procura, porque eles queriam ir mesmo para aquele sítio à procura de um tesouro”*, uma outra aluna afirmou ter ficado surpreendida com a aplicação da BD na sala de aula *“porque nunca tinha pensado que isto podia ser possível, aprender sobre geografia sem ser o professor a explicar ou estudar pelo manual”*.

Nas restantes turmas em que só tivemos uma oportunidade de pôr em prática esta actividade, as fichas de Metacognição não foram aplicadas por nós, mas sim pela professora orientadora, de qualquer forma quando foi perguntado aos alunos – Qual a actividade que mais tinham gostado de trabalhar? Na turma do 8º ano, 45% da turma fez referências muito positivas à BD de Robert Crumb *“Uma pequena História da América”*. Na turma do 9º ano, 70% dos alunos afirmaram que gostaram muito de trabalhar a Banda Desenhada de MAX *“Um Retrato do Bosque”*, que abordava temáticas ambientais.

Conseguimos no entanto que a professora orientadora colocasse nas suas fichas de metacognição direccionadas à turma do 8º ano e 9º ano, a pergunta - Consideras que o processo de exploração das Banda Desenhadas torna mais fácil a tua aprendizagem? Explica porquê.

Os alunos na sua grande maioria, consideraram que o processo de exploração das Bandas Desenhadas tornou mais fácil e eficaz as suas aprendizagens das matérias de Geografia, porque segundo eles: *“é mais fácil entender a Geografia a ler Bandas Desenhadas”, “porque é muito mais divertido”, “porque é mais fácil entender”, “porque compreendi melhor as coisas”, “porque é mais fácil não me esquecer das matérias”, “porque é mais fácil perceber as coisas”; “porque é um grande método de aprendizagem”; “porque é diferente aprender com BD”, “porque a banda desenhada era sobre a matéria que demos na aula”; “porque com desenhos é mais fácil de aprender” ou “porque consegui aprender mais facilmente”; um aluno do 9º ano referiu (em relação à BD do Retracto do Bosque) que o facto “de ver a evolução da destruição do bosque é muito mais brutal que só ler”, uma aluna do 8º ano citou por sua vez a Banda Desenhada “Uma pequena História da América” para afirmar que esta BD “foi muito importante porque vemos realmente as mudanças e as evoluções do homem ao longo dos tempos à nossa frente”, uma outra aluna da turma do 9º ano lembrou o mapa das destruições ambientais da BD Economix para afirmar “que com aquele mapa tive realmente a noção da destruição que os homens causam no planeta”; concluímos com esta afirmação de um aluno do 8º ano “que com a BD é muito mais fixe aprender e ensinar a Geografia”.*

Capítulo 9. Breve discussão dos resultados

Alguns pontos positivos da BD que observamos na experiência prática – Mostrou ser um suporte motivante, atractivo, lúdico e cativante. É um suporte que transporta consigo uma aura de novidade, que foge absolutamente à rotina. Na maioria das vezes utiliza um vocabulário acessível. Facilita a compreensão e a memorização. Trabalha e aprimora tanto a literacia escrita, como a visual. Burila a observação e a percepção. Facilita os debates, aprimora o espírito crítico. Permite aos mais tímidos exprimirem-se livremente. Encoraja os alunos a diversificar as leituras. Rebate a ideia redutora que a BD é coisa unicamente direccionada a crianças. Fornece exemplos primorosos. Aumenta a capacidade de reflexão pessoal dos alunos. Pode resultar como vimos, numa ferramenta eficaz no ensino e no

aferimento de matérias respeitantes às disciplinas de História e Geografia (mas também de muitas outras disciplinas). Pode ser também muito eficaz ao fornecer conceitos e situações que não se encontram descritas nos manuais (por exemplo a questão das miragens, o oceano de plástico, a guerra de cerco...) Promove o humor e a boa disposição...

Alguns pontos negativos que observámos na experiência prática – A dificuldade de utilizá-la na integralidade, por vezes conduziu a que se perdesse alguma da sua pertinência. A utilização de fotocópias a preto e branco, resulta numa grande perda artística das BDs a cores e o facto de não termos conseguido pôr em prática todas as BDs que tínhamos planeado originalmente (principalmente na disciplina de Geografia).

Conclusão

Após a nossa experiência prática concluímos (e não há nada como, parafraseando Camões do que passar pelo crivo do «saber de experiência feito») que as vantagens da utilização de Bandas Desenhadas em contexto de sala de aula nas disciplinas de História e Geografia resultam num auxiliar extremamente eficaz e pedagogicamente rico. Tomando em conta a nossa questão de partida, saber se seria possível levar alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário a adquirirem e dominarem de forma eficaz conhecimentos, relativos a algumas matérias curriculares das disciplinas de História e Geografia, a partir da análise de Bandas Desenhadas e, ainda, que sejam capazes de transferir essas aquisições para as novas aprendizagens, podemos concluir que, como todos os recursos pedagógicos têm vantagens e desvantagens.

Uma das vantagens imediatas da aplicação da BD em sala de aula foi o aspecto convival que espontaneamente promoveu. Os alunos sentiram-se relativamente próximos deste tipo de cultura. O contacto das turmas com a BD, pôs em evidência que a cultura dos jovens hoje em dia é em grande parte uma cultura da imagem, do desenho animado (principalmente das animes japonesas) e das técnicas visuais no geral (seja os efeitos especiais dos filmes, os gráficos dos jogos de computador e das consolas, o telemóvel com as melhores câmaras...), do selfie no Facebook ou no Instagram... Ou seja, cremos que negligenciar pedagogicamente hoje em dia o uso da imagem e da comunicação visual em ambiente escolar resulta num erro crasso. Temos também a consciência que o interesse suscitado por este suporte, provém em grande parte do aspecto inovador da sua utilização em sala de aula, o que conduz a uma motivação quase imediata por parte dos alunos.

As particularidades intrínsecas da banda desenhada como um meio de comunicação de massas extremamente popular nas camadas jovens, convertem-na num recurso importante na introdução de meios de comunicação com uma base icónica na sala de aula. Geralmente os meios que se apoiam nas imagens supõem quase sempre algum tipo de nível tecnológico, que exigem sempre mediadores mais ou menos complexos de descodificação da mensagem: seja através de projectores, do computador, de televisão... Estes meios impõem um ritmo de leitura marcado precisamente pela preparação que é necessária para a sua projecção, ou seja implicam sempre para a sua exibição algum tipo de terminal técnico. A Banda Desenhada com a sua enorme simplicidade não necessita de qualquer mediador técnico para a sua leitura. Como consequência, a sua utilização está acessível a qualquer aula.

A utilização de BD apresenta outra característica de interesse: a presença de informação é simultânea, o seu ritmo estritamente temporal não nos chega imposto por razões de montagem. Cada um dos alunos pode adaptar o ritmo de leitura – e portanto também de análise – ao seu próprio ritmo de decodificação, sem se sentir condicionado por uma imposição temporal exterior, como acontece muitas vezes com os filmes que são projectados através dos computadores ou de imagens que apresentamos através dos PowerPoints.

Deste modo no caso da Banda Desenhada, é-nos facilitada a possibilidade de intercomparação dos distintos elementos significativos que utiliza. As vinhetas da BD estão presentes ao mesmo tempo de modo físico. No cinema não podemos visualizar nem sequer uma sequência completa, apenas um fotograma de uma sequência. A este respeito, Scott McCloud refere de forma engraçada que podemos dizer que antes de ser projectado “a film is a very, very, very, very slow comic” (McCloud, 1993, p.8).

Esta série de características, juntamente com a ampla usabilidade permitida pela BD nos ambientes infantis e adolescentes, conferem a este meio uma importância especial como via de uma análise de comunicação e é justamente essa presença simultânea que proporciona uma das suas mais interessantes propriedades didácticas (Diéguez, 1988).

A informação central, as peculiaridades específicas que se nos apresentam em torno dos conceitos e características da Banda Desenhada não constituem logicamente, no guião de conteúdos a desenvolver com os alunos. Como referimos anteriormente, o nosso fito foi sempre o de ensinar *com* a BD e não ensinar *a* BD, nunca pretendemos contar aos alunos as especificidades da BD, o nosso sentido último a alcançar foi a exploração deste meio e das suas potencialidades didácticas. A BD carrega consigo os materiais básicos para coordenar as tarefas dos alunos; estes guiados pelo professor exploraram (na grande maioria das vezes em grupos de dois) e formalizaram as vias do trabalho em torno da Banda Desenhada.

Apesar da BD ter sofrido críticas virulentas durante muitos anos, julgamos que acabou por prevalecer a visão de alguns educadores e cada vez mais fica provado que a BD sendo bem seleccionada pode ter uma grande importância e eficácia nos trabalhos escolares.

A exploração da linguagem da BD em contexto de sala de aula, resultou num recurso pedagógico excepcional, principalmente levando em conta a sua interligação quase umbilical com as matérias da História e da Geografia resultando numa experiência salutar e enriquecedora. Achamos que os professores devem procurar o mais possível, diversificar as suas estratégias e as suas metodologias de ensino, utilizando instrumentos de trabalho que lhe pareçam úteis para reforçar as aprendizagens e valorizar as competências dos alunos. Assim, a BD apareceu-nos como uma ferramenta excepcional para cativar os alunos, já que lhes

oferece um universo simultaneamente lúdico e pedagógico, que lhes despertou uma curiosidade quase instantânea de explorá-la e de saber mais e melhor. Se a isto aliarmos o facto de que muitas BDs obedecerem a um rigor científico inquestionável, (em História e Geografia) estão plasmadas as principais virtualidades da utilização deste recurso e desta linguagem. Em tempos em que a iliteracia (visual e textual) grassa pelas nossas salas de aula torna-se imperativo despertar a centelha da curiosidade e da imaginação nos alunos pelos conhecimentos proporcionados pela leitura das matérias histórico-geográficas.

Cremos que ficou provado na análise da parte prática deste trabalho que, a BD serviu como um excelente motivador pedagógico, ficou patente nas respostas às fichas de metacognição, na forma como os alunos nos questionavam aquando de aulas sem a utilização de BDs, o porquê dessa escolha, para eles uma análise de BD por aula seria o ideal.

Através da análise das BDs na disciplina de História os alunos do 7º ano visualizaram como é que viviam os homens pré-históricos, quais as suas crenças e sonhos, descobriram que as inovações que a cultura Grega produziu há mais de 2000 anos continuam nos nossos dias, compreenderam também a importância da romanização por toda a Europa e o seu grande legado para a Civilização ocidental; observaram e inteiraram-se como se fazia a guerra medieval.

Em relação à turma do 8º ano, todos os alunos revelaram que sentiam verdadeiro orgulho por descenderem de ilustres argonautas que deram novos mundos ao mundo.

A turma do 11º ano descobriu que um dos maiores autores de BD de sempre é português, de seu nome Raphael Bordalo Pinheiro.

A turma do 9º ano surpreendeu-se e irritou-se com a estupidez e a futilidade da BD de Tardi sobre a 1ª Guerra Mundial (a guerra das trincheiras), chocaram-se com o número de vítimas e estropiados que estas duas guerras provocaram. A turma do 12º ano reagiu da mesma forma às terríveis perseguições levadas a cabo pelo tenebroso regime nazi, também admiraram a força dos homens e a crença que a esperança é a última a morrer.

Através da análise das BDs na disciplina de Geografia a turma do 7º ano fez uma viagem pelas sete partidas do mundo para descobrir diferentes tipos de clima e de formações vegetais, procurou um tesouro entre latitudes e longitudes e riu-se com um choque frontal com uma palmeira em pleno deserto. Aprenderam também coisas diferentes das que os manuais referem, como por exemplo o que é uma miragem, o que faz um país de plástico quatro vezes maior que Portugal no meio do Oceano Pacífico?

A turma do 8º ano surpreendeu-se com as rápidas mudanças civilizacionais, com a transformação de uma paisagem natural e humana, de agrícola e rural a urbana e industrial, apercebeu-se da força que o homem exerce no mundo que o rodeia e como através da criatividade e imaginação deram azo a prognósticos futuros como o que nos aguarda e às gerações vindouras, o que triunfará, a destruição ou a salvação?

A turma do 9º ano revoltou-se com a destruição ambiental, indignou-se com a falta de valores e de escrúpulos que a todos afecta, concluiu que a ganância é o pior dos inimigos, o que fazer para erradicá-la e destruí-la?

Riram e indignaram-se. O realizador de Hong-Kong, Wong Kar Wai referiu uma vez numa entrevista que o grande papel da arte era fazer rir, chorar, enraivecer e preocupar, quem nos dera que tenhamos alcançado pelo menos alguns desses objectivos.

No entanto é importante referir que, não devemos considerar a utilização da BD em sala de aula como uma concessão aos alunos, como uma espécie de favor recreativo, devemos sim utilizá-la, porque é uma ferramenta que permite aos alunos apropriarem-se de um certo número de conhecimentos e competências nas disciplinas de História e Geografia, este é, e deve ser sempre o objectivo último dos professores.

O pedagogo francês Antoine Roux, fazia já nos anos 70 algumas recomendações sobre a sua utilização (construtiva) na escola, assim segundo ele, uma das preocupações do professor deve ser a de se informar correctamente sobre a banda desenhada, ler BDs e consultar trabalhos que existam respeitantes a ela, por outro lado deve-se também recorrer a BDs genuínas e não as erigidas com fins unicamente didácticos (Roux, 1984). Certas Bandas Desenhadas funcionam melhor que outras (dependendo das disciplinas e das matérias a leccionar), existe também um critério de qualidade e científico que o professor obrigatoriamente tem de seguir. Como na maioria das vezes não podemos ou não quisemos utilizá-las na sua forma integral durante o nosso estágio, a selecção das pranchas e vinhetas teve de ser extremamente criteriosa, por exemplo Astérix e Obélix causam uma simpatia imediata aos alunos, o estilo do desenho também pode influir na opinião deles, desenhos demasiado experimentalistas quase nunca são facilmente aceites, cabe ao professor batalhar um pouco (por exemplo os desenhos de Raphael Bordalo Pinheiro).

A utilização da BD representa uma valorização dos recursos pedagógicos mas nunca esquecendo de a colocar sob perspectiva, não podendo deixar de referir que a banda desenhada nunca poderá suplantar outros tipos de texto e de materiais, cuja utilização didáctica foi consagrada e comprovada há muito.

Concluimos, tendo a certeza que o professor pode construir o seu próprio itinerário (ou itinerários) na abordagem da Banda Desenhada na sala de aula com os seus alunos. Para conseguir almejar o seu objectivo, o professor deve combinar as propostas de alguns trabalhos de investigação, com as propostas apresentadas nos novos programas e com as que lhe possam surgir na sua experiência pessoal. Acima de tudo, o que interessa realçar é que cada professor faça render os conhecimentos que vai adquirindo, seja através das oportunidades de formação que lhe vão surgindo, seja através da interacção com os seus colegas, quer na sua prática diária. O professor pode reflectir sobre as problemáticas em que se debruça e edificar os seus próprios modelos de abordagem, simultaneamente baseado em fundamentos teóricos sólidos e tornar-se o fomentador de práticas pedagógicas renovadoras.

O professor não necessita de copiar modelos alheios, precisa sobretudo de granjear informações novas e reflectir sobre a sua prática pedagógica para ir construindo os seus próprios modelos de forma autónoma.

Cabe à investigação universitária recensear e produzir conhecimentos cada vez mais aprofundados, sobre as questões que afectam o decurso normal do processo de ensino-aprendizagem, buscando soluções para os problemas detectados, “testando-os no terreno, de preferência em colaboração com os que aí trabalham, e cuja experiência prática deverá ser aproveitada, numa dinâmica de investigação-acção” (Sá, 1996, p.36); e convertendo-as em propostas pedagógicas que os professores deverão analisar de forma crítica e remodelada, adaptando-as desse modo às suas condições de trabalho específicas e testar com os seus alunos, utilizando quer a preparação das suas aulas a partir dessas hipóteses, quer a avaliação dos resultados dessas mesmas aulas como momentos de reflexão sobre a sua prática pedagógica, quer no seu sentido, nos seus objectivos, quer nos seus fundamentos.

No nosso entender, esperamos sempre que o professor demonstre ter um papel activo na tomada de decisões relativamente ao trabalho a realizar na sala de aula.

A Banda Desenhada carrega em si várias forças, ela pode ser motivante, visual, literária, duradoura, mediadora e ao mesmo tempo ser uma arte bastante popular – pode ser usada para tratar toda uma miríade de assuntos em qualquer grau de ensino. Muitos professores por todo o mundo tomaram já a dianteira de levar esta tarefa a bom porto. Não defendemos porém neste trabalho uma avassaladora invasão da Banda Desenhada na sala de aula, apenas apontamos que ela pode ser, se usada com parcimónia, extremamente eficaz e pedagogicamente rica. Para trás, lentamente, começam a cair por terra as erróneas concepções de que a Banda Desenhada como um recurso pedagógico fútil e didacticamente irrelevante. Com o auxílio da Banda Desenhada cada vez mais as universidades, as comunidades

educativas, os artistas e muitos apaixonados, olham em frente na procura de toda uma nova geração de materiais educacionais que nos possam ajudar a procurar também novos caminhos.

Como refere de forma acutilante o professor Pedro Vieira Moura, se a BD deseja ser vista em pé de igualdade com as outras artes, não deve ter receio de críticas nem ter vergonha da sua própria ontologia, “a BD tem de ser capaz de deixar de olhar para o seu próprio umbigo (...) e levar a sério o papel social e educacional que cumpriu, cumpre e poderá cumprir, e aceitar o facto de que ainda circula somente num muito confinado espaço cultural.”⁷⁹

Pretendemos que os resultados deste estudo possam transformar um pouco algumas práticas pedagógicas em função do respectivo contexto e potenciar nos outros o gosto por uma arte peculiar que transporta consigo grande riqueza. Deixamos em aberto (re)criar estratégias e actividades de ensino e aprendizagem que conduzam a uma nova abordagem nos conteúdos habituais do ensino da História e da Geografia a partir da Banda Desenhada.

⁷⁹Pedro Vieira Moura no Blog <http://kaleidociclo.blogspot.pt/2006/12/definio-de-david-kunzle.html>

Bibliografia

André, Y., David, J. & B. Mérenne-Schoumaker. (1999). *Didáctica da Geografia*. Porto: Edições ASA.

Araújo, G.et al. (2008). *A MARgem- Estudos*. Uberlândia- MG, ano 1, nº2, pp. 26-36.

Barca, Isabel. (2001). *A Educação Histórica na Sociedade de Informação*. APH, O Ensino da História, p.21.

Barca, Isabel. (s/d). *Educação Histórica e Museus*. Actas das segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Concepções da História e Ensino da História. Instituto de Educação e Psicologia, pp.9-18

Barca, Isabel. (2004). *Aula Oficina: do projecto à avaliação*. Para uma Educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Edições Universidade do Minho, pp.68 -69.

Barca, Isabel. (2007). *Investigar em educação histórica, da epistemologia às implicações para as práticas de ensino*. Revista Portuguesa de História, n.º 39, pp.53-66.

Barbosa, M.L.P. (1998) *A criatividade no Jardim de Infância, Cadernos de Educação de Infância*, 45, p.p.15-21.

Barthes, Roland. (1984). *O Óbvio e o Obtuso*. Lisboa: Edições 70.

Berger, John. (1972). *Ways of Seeing*. London: Penguin.

Bierce, Ambrose. (2006). *Dicionário do Diabo*. Lisboa: Tinta-da-china.

Bloch, Marc. (1997). *Apologia da História ou o Ofício de Historiador*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Bogdan, Robert & Biklen, Sari. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora,

Bóleo, João Paiva & Salvado, Luís. (2007). *As 10 Bandas Desenhadas mais votadas no inquérito das 100 BDs do Século XX*. In Catálogo do 18º Festival Internacional de Banda Desenhada da Amadora. Amadora: Câmara Municipal da Amadora.

Boléo, João Paiva. (2010). *A I República na Génese da Banda Desenhada e no olhar do século XXI*. Amadora: Câmara Municipal da Amadora.

Boléo, João Paiva & Pinheiro, Carlos Bandeiras. (1997). *A Banda Desenhada Portuguesa 1914- 1945*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Boléo, João Paiva & Pinheiro, Carlos Bandeiras. (2000). *A Banda Desenhada Portuguesa, Anos 40, Anos 80*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão.

Boléo, João Paulo Paiva, & Pinheiro, Carlos Bandeiras. (2000). *Das Conferências do Casino à Filosofia de Ponta. Percurso Histórico da Banda Desenhada Portuguesa*. Lisboa: Bedeteca de Lisboa.

Bouchekioua, Amar & Szumilo, Catherine. (1998). *Utiliser le dessin humoristique en SES*. DEES nº114 de Décembre.

Bourdieu, Pierre. (1979). *La Distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Editions Minuit.

Brandão, Raúl. (1998). *Obras Completas, Memórias*. Vol.I. Lisboa: Relógio d'Água.

Brito, R. S. & Poeira, M. L. (1991). *Didáctica da Geografia*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cachinho, Herculano. (2000). *Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didáctica*, Inforgeo, 15. Lisboa: Edições Colibri, pp. 69-90.

Carney, R. & Levin, J. R. (2002). *Pictorial illustrations still improve students learning from text*. Educational Psychology Review, pp.45-89.

Cazeneuve, Jean. (1999) *Guia Alfabético das Comunicações de Massas*. Lisboa: Edições 70.

Cervantes, Miguel de. (2010) *D. Quixote de La Mancha*. Lisboa: Bertrand Editora

- Cirne, Moacy. (1970) *A Explosão Criativa dos Quadrinhos*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Cirne, Moacy. (1971). *A Linguagem dos Quadrinhos, O Universo Estrutural de Ziraldo e Maurício de Sousa*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Cirne, Moacy, (2000) *Quadrinhos, Sedução e Paixão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Cohn, Neil. 2013. *Beyond word balloons and thought bubbles: The integration of text and image*. *Semiotica*. 2013(197): 35-63
- Coma, Javier. (1990). *La Historia como escenario*. Barcelona: El Periódico Tebeo.
- Coelho, Sónia Múrias. (2000). *As imagens invisíveis*. Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Faro. O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação: actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação / org. Margarida Fernandes... [et al.]
- Cotrim., João Paulo. (1998). *História de Lisboa*. Vol.I. Lisboa: Assírio & Alvim/ Câmara Municipal de Lisboa.
- Cotrim, João Paulo. (2005). *A vontade de estar n'A Berlinda, Bordalo n'A Berlinda* - Biblioteca Nacional.
- Duborgel, Bruno. (1995) *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Deus, António Dias de. (1997). *Os Comics em Portugal, Uma História da Banda Desenhada*. Lisboa: Edições Cotovia e Bedeteca de Lisboa.
- Deffune, G. (2010) *Relato de uma experiência de história em quadrinhos no ensino da Geografia*. Brasil: Universidade Estadual de Maringá.
- Diéguez, José Luis Rodríguez. (1988). *El Comic y su Utilización Didáctica – los tebeos en la enseñanza*. Colección Medios de Comunicación en la enseñanza. Barcelona: Editorial Gustavo Gil.
- Dorrell, L., Curtis, D., & Rampal, K. (1995). *Book worms without books? Students reading comic books in the school house*. *Journal of Popular Culture*, 29, 223-234.
- Duncum, Paul. (2009). (Ed.) *International Dialogues about visual Culture, Education and Art: A review essay*. *International Journal of Education & Arts*, 10(1).

Duviols, J.P. & Minguet, C. (1994). *Humboldt, savant-citoyen du monde*. Paris: Gallimard.

Eco, Umberto. (1991). *Apocalípticos e Integrados*. Lisboa: Difel, Difusão Editorial, LDA.

Edwards, Betty. (1984). *Desenhando com o lado direito do cérebro*. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint S.A.

Eisner, Will. (1985) *Comics & Sequential Art*. Florida: PoorHouse Press.

Elkins, James. (2003). *Visual Studies. A Skeptical Introduction*. London: Routledge.

Flecher., Alan. (2001). *The Art of Looking Sideways*. London: Phaidon.

Fresnault-Deruelle, Pierre. (1972). *La bande dessinée, essai d'analyse sémiotique*. Paris: Hachette Littérature.

Goldstein., Ben, (2008). *Working with Images*. Cambridge: Cambridge University Press.

González, Xosé M. Souto. (1999). *Didáctica de la Geografía*. Barcelona: Ediciones del Serbal, pp. 9-21.

Groensteen, Thierry. (2003). *La Bande Dessinée, une littérature graphique*. Paris: Les Essentiels Milan.

Groensteen, Thierry & Peeters, Benoît. (1994). *Töpffer. L'Invention de la bande dessinée*. Editions Hermann

Haugaard, Kay. (1973). *Comic books: Conduits to culture?* Reading Teacher, 27, pp.54-55.

Heer, Jeet & Worcester, Kent. (2008). *A Comics Studies Reader*. Jackson University Press of Mississippi.

Herrera, A. (s/data). *El cómic: un instrumento de motivación para la enseñanza de la historia en la E.S.O*, in Aula y Docentes, pp.183-190.

Iser, Wolfgang. (1978). *The Act Of Reading*. Baltimore: The John Hopkins University press.

- Jaspers, Karl. (1998). *Iniciação Filosófica*. Guimarães Editora.
- Klee, Paul. (1959). *Creative Credo, The Inward Vision: Watercolors, Drawings and Writings by Paul Klee*. New York: Abrams.
- Kress, Gunter & Leeuwen, Theo van. (1996). *Reading images: The Grammar of Visual Design*, London: Routledge.
- Koenke, K. (1981). *The careful use of comic books*. Reading Teacher, 34, pp.592-595.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A Construção do Saber, Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda / Ed. UFMG.
- Lent, John A. (2007) *Comic Books and Comic Strips: A Bibliography of the Scholarly Literature*. Choice, v.44, nº11.
- Lefèvre, Lucien. (1978). *O Observador e Actor Professor*, Edições Almedina.
- Lima, Herman. (1963). *História da Caricatura no Brasil*, Vol.2, Rio de Janeiro: Livraria José Olimpo, p.881.
- Mattoso, José. (2006). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. Lisboa: APH, Coleção Estudos e Reflexões 2, pp.12-15.
- McCloud, Scott. (1994). *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York: Harper Perennial.
- McLuhan, Marshall. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*, New York: McGraw-Hill.
- McLuhan, Marshall. (1968). *Revolução na comunicação*. São Paulo: Editora Zahar.
- McLuhan, Marshall. (1968). *Guerra e Paz na Aldeia Global*. Edições Record.
- Medina, João. (2008). *Caricatura em Portugal, Rafael Bordalo Pinheiro, pai do Zé Povinho*. Lisboa: Edições Colibri.
- Miravalles, L. (1999). *La utilización de lo cómic en la enseñanza*. Propuestas. Valladolid: Comunicar 13: 171-174.
- Mirzoeff, Nicholas. (1998). *Visual Studies Reader*. London: Routledge.

- Morgan, Harry. (2003). *Principes des littératures dessinées*. Angoulême: Editions de L'an.
- Mota, Pedro & Guilherme, Teresa. (2000). *A Linguagem da BD*. Amadora: CNBDI.
- Mucchielli, R. (1991). *Les Méthodes Qualitatives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (2005). *The Handbook of Qualitative Research*. California: Thousand Oaks, Sage Pub.
- Ndalianis, Angela. (2011). *Why Comics Studies*, Cinema Journal, Volume 50, Number 3, Spring, pp. 113-117.
- Peeters, Benoît. (1993). *La Bande Dessinée*. Paris: Flammarion.
- Peeters, Benoît. (2002). *Lire la bande dessinée*. Paris: Flammarion,.
- Pombo, Olga. (1994). *O Meio é a Mensagem*. In Pombo, Olga. (org.), McLuhan. A Escola e os Media, 1º Caderno de História e Filosofia da Educação, Lisboa: ed. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa, pp. 40-50.
- Quivy, R. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Rusen, Jorn. (2006). *Didáctica da História, passado, presente e perspectivas do caso Alemão*. Praxis Educativa. Ponta Grossa, PR. vol.1, n.2, pp.7-16.
- Rommens, Aarnoud. (2001) *The Language of Comics: Word and Image*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Roterdão, Erasmo. (2005). *Coloquios familiares*, ANTHROPOS
- Roux, Antoine. (1970). *La BD peut être éducative*, Paris: Editions de l'Ecole.
- Roux, Antoine. (1984). *La bande dessinée : références et suggestions pédagogiques*, CNDP, collection Références documentaires.
- Sá, Cristina Manuela. (1996). *O uso da banda desenhada para o estudo da narrativa na aula de língua materna face aos novos programas*. Formação de professores: cadernos didáticos, Série línguas, 1, Universidade de Aveiro.

- Sabin, Roger, (1993). *Adult Comics – an Introduction*. Londres: Routledge.
- Sabin, Roger. (2001). *Comics, Comix & Graphic Novels: A History Of Comic Art*. Phaidon Press
- Sabeti, Shari. (2012). *Arts of time and space: The perspective of a teenager audience on reading novels and graphic novels*, Participations, Journal of Audience & Reception Studies, Vol.9, Issue 2, pp.159-179.
- Serapioni, Mauro. (2000). *Métodos qualitativos e quantitativos: algumas estratégias para a integração*. Ciência & Saúde Coletiva, 5(1), 187-192
- Silva, Marie Manuelle & Malheiro, Rui. (2006). *A Banda Desenhada Portuguesa: autores, temas e tendências*, Boletim Galego de Literatura, nº35/1º Semestre, pp.155-178.
- Smolderen, Thierry. (2009). *Naissances de la bande dessinée de William Hogarth à Winsor McCay*. Paris: Les Impressions Nouvelles.
- Souza, Elizeu Clementino de & Abrahão, Maria Helena Menna Barreto. (2006). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. EDIPUCRS.
- Sprinthall, Norman A. & Sprinthall, Richard C. (1993). *Psicologia Educacional, Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- Spork, J.A. & Tulippe, O. (1980). *O Interesse e valor educativo da Geografia*. In: UNESCO. Manual de Unesco para o ensino de Geografia. Lisboa: Editorial Estampa
- Steiner, George., & Ladjali, Cécile. (2005). *Elogio da Transmissão, O professor e o aluno*. Lisboa: Dom Quixote.
- Sturken, Marita & Cartwright, Lisa. (2001). *Practises of Looking: An Introduction to Visual Culture*. Oxford: University Press.
- Syma, Carrye Kay & Weiner, Robert G. (2013). *Graphic Novels and Comics in the Classroom. Essays on the Educational Power of Sequential Art*. McFarland.
- Taylor, John C. (1981). *Learning to Look, A Handbook for the Visual Arts*. Chicago: The University of Chicago Press

Tennyson, R. D. (1978). *Pictorial support and specific instructions as design variables for children's concept and rule learning*. Educational Communication and Technology Journal, 26 (4), pp.291-299.

Walker, John. A & Chaplin, Sarah. (1997). *Visual Culture, an introduction*. Manchester: Manchester University Press.

Wright, B. (2001). *Comic book nation: The transformation of youth Culture in America*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Zabalza, Miguel A. (2008). *Diários de aula. Um Instrumento de Pesquisa e Desenvolvimento Profissional*. Artmed.

Zink, Rui. (1999). *Literatura Gráfica? Banda Desenhada Portuguesa Contemporânea*. Oeiras: Celta Editora.

Webgrafia

Azam, Julien & Blaise, Rodolphe. (2003). *Le 9^e Art en SES. L'Art pour lr SES*. Idees, nº131. Disponível em <http://webcndp.cndp.fr/archivage/valid/40238/40238-5754-5577.pdf>

Botelho, Carla (s/d). *A BD na Escola*. Texto retirado do site: <http://www.bdesenhada.com>

Bouchekioua, Amar & Szumilo, Catherine. (1998). *Utiliser le dessin humoristique en SES*. DEES nº114 de Décembre. Disponível em <http://www.youscribe.com/catalogue/presentations/education/utiliser-le-dessin-humoristique-en-ses-369443>

Cohn, Neil. <http://www.visuallanguagelab.com/>

Groensteen, Thierry. (2010). *Challenges to international comics studies in the context of globalization*, International Manga Research, Kyoto Seika University. Disponível em <http://imrc.jp/2010/09/26/20100924Comics%20Worlds%20and%20the%20World%20of%20Comics.pdf#page=12>

Groensteen, Thierry. (2012). *The Current State of French Comics Theory*. Scandinavian Journal of Comics Art (SJoCa), vol.I. Disponível em <http://sjoca.com/wp-content/uploads/2012/06/SJoCA-1-1-Forum-Groensteen.pdf>

Geographical Association (2003). *This is Geography ... in school and beyond*, Sheffield, <http://www.geography.org.uk>.

Graphic Novels Suggestions For Librarians. (2006). Disponível em http://www.ala.org/ala/oif/ifissues/graphicnovels_1.pdf.

Granja, Vasco. (s/d). *O Pioneiro da Banda Desenhada em Portugal*, CITI http://www.citi.pt/cultura/artes_plasticas/caricatura/bordalo_pinheiro/granja.html

IFLA. (2002) – Recommendations pour l'accueil des adolescents dans les bibliothèques publiques. Disponível em <http://www.ifla.org/VII/s10/pubs/guidelines-f.htm>.

Lameiras, João Miguel. (1999). *O Manga entre o Oriente e o Ocidente: A Banda Desenhada Japonesa e a Globalização*, Oficina nº144, <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/144.pdf>

Moura, Pedro Vieira. <http://lerbd.blogspot.pt/> e <http://kaleidociclo.blogspot.pt/>

Rouvière, Nicolas. (2013). *Enseignement (1): enseigner avec la bande dessinée*. Disponível em <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article523>

UNESCO (1994) IFLA – Manifesto da UNESCO sobre bibliotecas públicas. Disponível em http://www.iplb.pt/pls/diplb/get_resource?rid=938.

Tutu, Desmond. (2004, June 12). Interview with Archbishop Desmond Tutu. Academy of Achievement. Available: <http://www.achievement.org/autodoc/page/tut0int-1>

Yang, Gene. (2003). Comics in Education. Disponível em <http://www.geneyang.com/comicsedu/index.html>

Teses

Coelho, António Miguel Santos. (2000). Pranchas do Espaço Ibérico Medieval: um olhar geográfico sobre a banda desenhada histórica. Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Mota, Ana Cláudia Costa. (2012). A Banda Desenhada como representação gráfica-verbal na aprendizagem de História e Geografia. Universidade do Minho.

Seabra, Filipa Isabel Barreto. (2010). Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação. Universidade do Minho.

Veríssimo, Maria Helena Oliveira Ângelo. (2012). A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais. Universidade do Minho.

Bandas Desenhadas

Abranches, Filipe & Oliveira Marques, A.H. de. (2000). *História de Lisboa*, I volume séc. I - 1580. Assírio & Alvim, Câmara Municipal de Lisboa.

Bonhomme, Mathieu. (2002). *L'Age de Raison*, Editions Carabas.

Daeninckx & Tardi, Jacques. (2001). *Varlot Soldado*. Edições Polvo

Crumb, Robert. (1988). *A Short History of America*. Whole Earth Review, 20th Anniversary issue, nº61.

Capdevila Francesc (MAX). (1998). *Retrato do Bosque*. Imagenes de la Historia, Terra Nostra. (Ikusager Ediciones

Goodwin, Michael & Burr, Dan E. (2012) *Economix, How our economy work (and doesn't work) in word and pictures*. New York: Abrams Comicarts.

Gosciny, René & Uderzo, Albert - *Astérix e Cleópatra*, 1989, Meribérica/Líber; *O Combate dos Chefes*, 1996, Meribérica/Líber; *Astérix e o Caldeirão*, 1975, Livraria

Bertrand; *Astérix nos Jogos Olímpicos*, 1989, Meribérica/Líber; *O Domínio dos Deuses*, 1974, Livraria Bertrand; *Astérix legionário*, 1974, Livraria Bertrand.

Hergé - *Os charutos do faraó*, 1994, Difusão Verbo; *O caranguejo das tenazes de ouro*, 1989, Difusão Verbo; *O tesouro de Rackham, o terrível*, 1990, Difusão Verbo; *Tintin no Tibete*, 1992, Difusão Verbo; *As Jóias de Castafiore*, 1992, Difusão Verbo; *O Segredo do Licorne*, (1990), Difusão Verbo.

Pinheiro, Raphael Bordalo. (1871). *Conferências Democráticas do Casino*, A berlinda, reproduções d'um album humorístico ao correr do lápis, 7ª página. Impresso Museu Rafael Bordalo Pinheiro


Spiegelman, Art. (1986). *Maus I - A história de um sobrevivente*. Lisboa: Difel

Spiegelman, Art. (1991). *Maus II - E assim começaram os meus problemas*. Lisboa: Difel

Tardi, Jacques. (1993). *C'était la Guerre de Tranchées*. Casterman.

ANEXOS

Anexo - I

	Escola Secundária com 3CEB 7º Ano - 14 de Março de 2013
	Ficha de Metacognição de História
Nome :	Turma: N°: Data:

1-Em relação às aulas de História, indica os momentos que tenhas achado mais positivos e os momentos mais negativos.

2- Qual foi a actividade que mais gostaste de desenvolver na aula?

3- Consideras que o processo de exploração das Bandas Desenhadas torna mais fácil a tua aprendizagem? Explica porquê.

4- Qual foi a BD que gostaste mais de trabalhar, *Astérix* ou a *História de Lisboa*? Porquê?

5-Quando surgir um novo tema de trabalho, tens alguma sugestão de uma actividade que gostavas de desenvolver na sala de aula?

6- Indica algumas ideias novas que aprendeste sobre o Império Romano.

7-Refere algo que não sabias da Cultura Grega que te surpreendeu.

8- Qual das antigas culturas que estudaste (Egípcia, Grega e Romana) gostaste mais? Porquê?

9- De tudo o que aprendeste, o que foi que consideraste mais importante?





Escola Secundária com 3CEB
7º Ano – Abril/Maio de 2013

Ficha de Metacognição de Geografia

Nome :

Turma:

Nº:

Data:

1-Em relação às aulas de Geografia, indica os momentos que tenhas achado mais positivos e os momentos mais negativos.

2- Qual foi a actividade que mais gostaste de desenvolver na aula? Explica porquê.

3- Consideras que o processo de exploração de imagens e de mapas torna mais fácil a tua aprendizagem? Justifica a tua resposta.

4- Gostaste de trabalhar as fontes dos álbuns de Banda Desenhada do Tintim? Porquê?

5-Quando surgir um novo tema de trabalho, tens alguma sugestão de uma actividade que gostarias de desenvolver na sala de aula?

6- Indica a importância de conhecer bem as coordenadas geográficas.

7-Refere algo que não sabias sobre o clima que te surpreendeu.

8- Qual foi a matéria que estudaste, (o clima, as diferentes formações vegetais, as formas de representar a superfície da terra, a descrição de paisagens, a localização dos diferentes elementos da terra) gostaste

mais?Porquê? _____

9- De tudo o que aprendeste, o que foi que consideraste mais importante?

Anexo - II



48

Mathieu Bonhomme - L'Age de Raison, 2002, Editions Carabas











53

Mathieu Bonhomme - L'Age de Raison, 2002, Editions Carabas



Escola Secundária com 3ºCEB de Pinhal Novo
Guião trabalho de História - 7º Ano

TEMA - Das sociedades recolectoras às primeiras sociedades produtoras

Nome :

Turma:

Nº:

Data:

Observa a Banda Desenhada “A Idade da Razão” de Matthieu Bonhomme e responde às seguintes questões:

1 - Achas que a descoberta do fogo foi importante para a evolução humana? Explica porquê

2 - Como se designa a arte do período paleolítico?

3 – O que é que os homens do paleolítico retratavam nas paredes das cavernas?

4 - Quando estes homens pintavam as suas mãos nas paredes das cavernas, o que achas que queriam representar?

5 – Como é que se designava a economia destes homens do Paleolítico? Em que consistia?

6 - Resume num pequeno texto como seria o dia-a-dia de um homem no Paleolítico

Anexo - III

Fonte 1



Fig.1



Fig.2

Goscinny & Uderzo - Astérix nos Jogos Olímpicos, 1989, Meribérica/Líber

Fonte 2



Fig.1

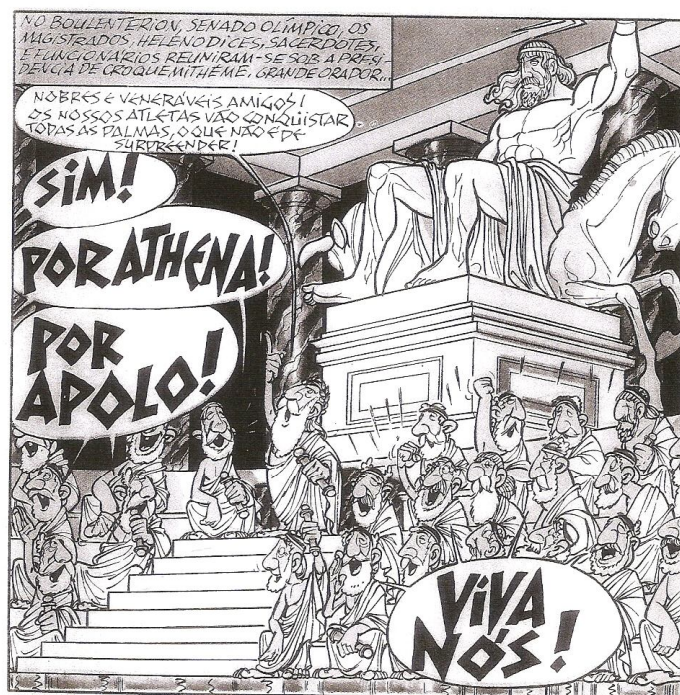


Fig.2

Goscinny & Uderzo - Astérix nos Jogos Olímpicos, 1989, Meribérica/Líber

Fonte 3

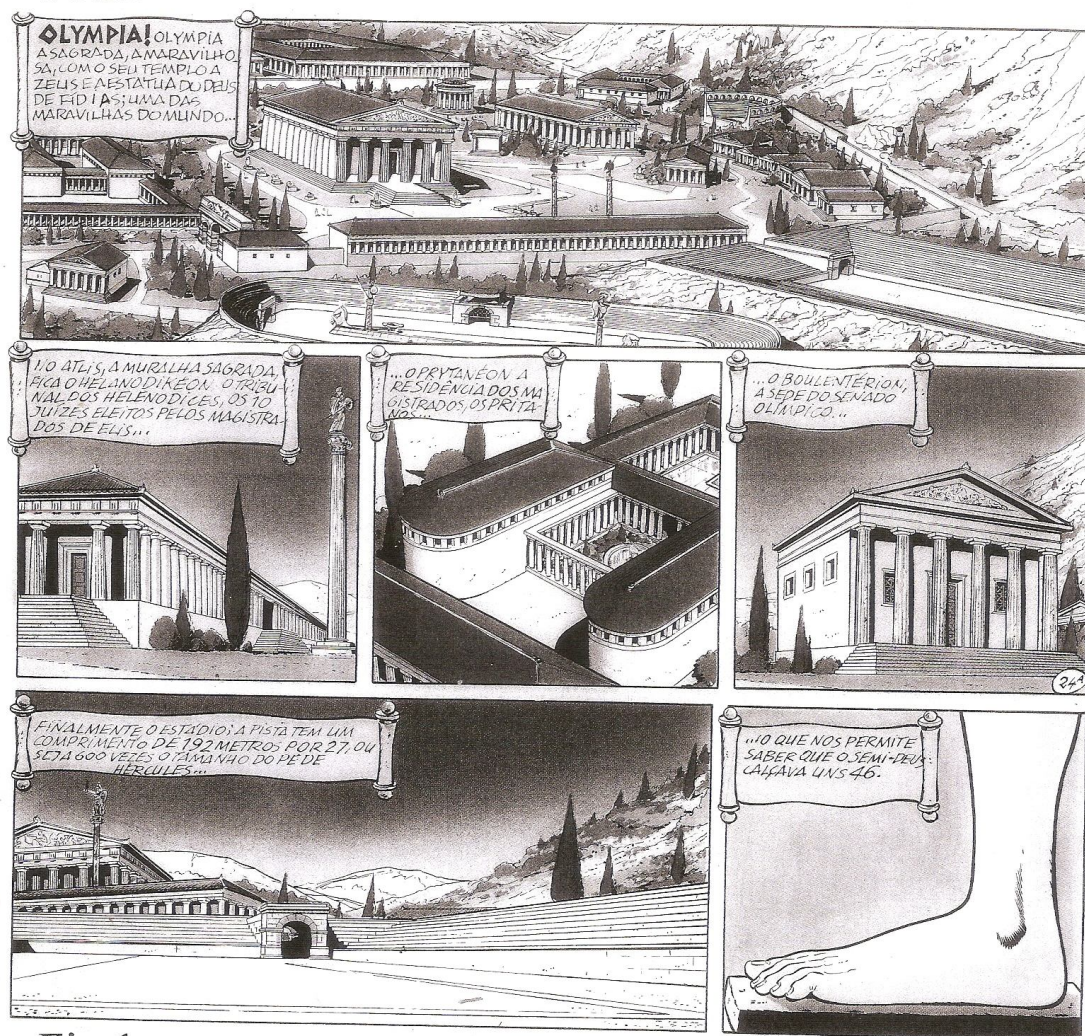


Fig.1



Fig.2

Goscinnny & Uderzo - Astérix nos Jogos Olímpicos, 1989, Meribérica/Líber

Fonte 4



Fig. 1

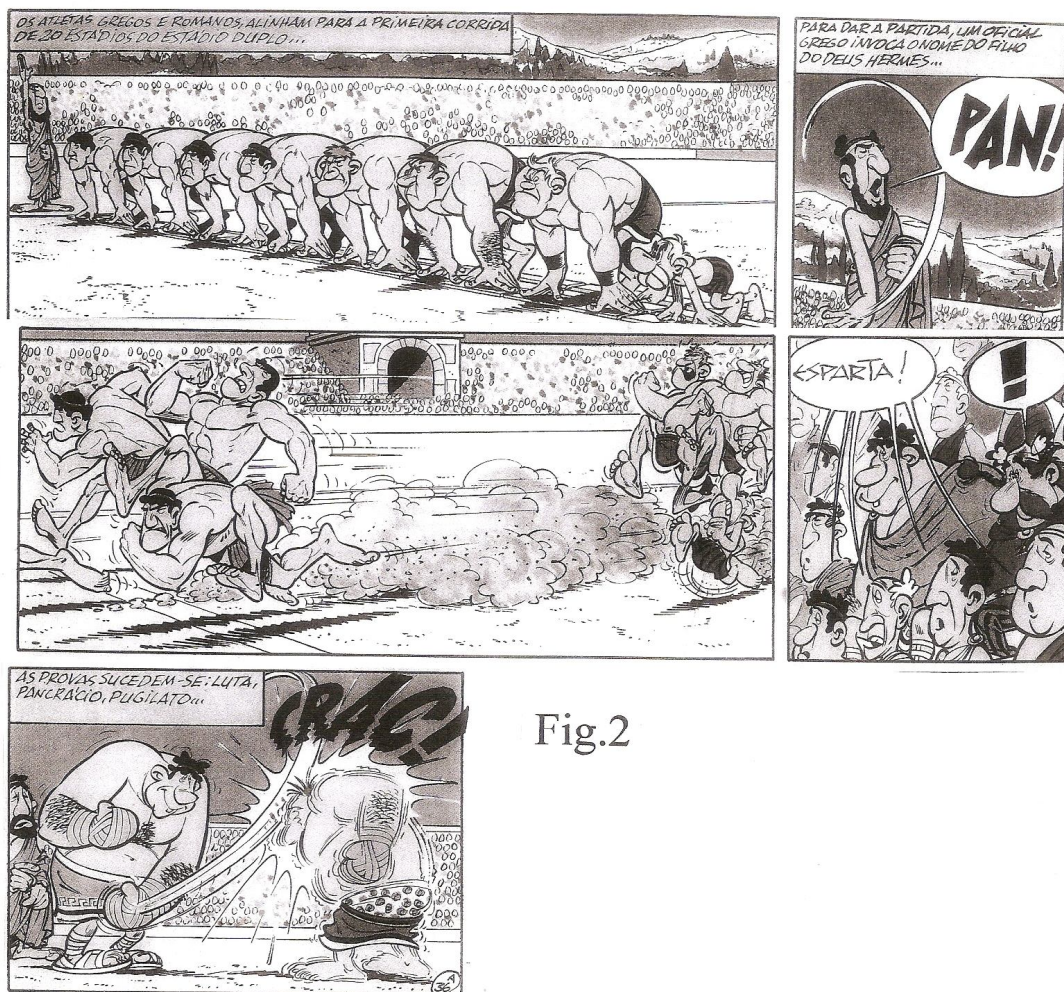


Fig.2

Goscinnny & Uderzo - Astérix nos Jogos Olímpicos, 1989, Meribérica/Líber

Fonte 5

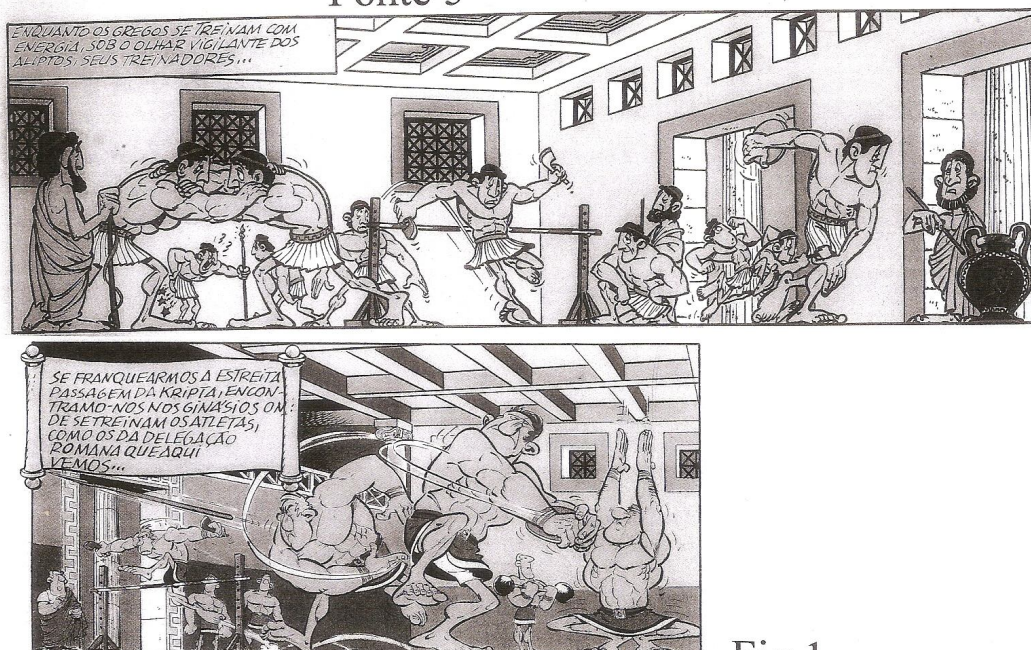


Fig.1



Fig.2

Goscinny & Uderzo - Astérix nos Jogos Olímpicos, 1989, Meribérica/Líber



Escola Secundária com 3ºCEB
Ficha de trabalho de História - 7º Ano - 15 de Janeiro de 2013
TEMA B1 - A herança do Mediterrâneo antigo - Os Gregos no século V a.C.

Os Jogos Olímpicos

Nome :

Turma:

Nº:

Data:

Observa a Banda Desenhada Astérix nos Jogos Olímpicos e responde às seguintes questões:

Fonte.1 / Fig.1

O que eram os Jogos Olímpicos?

Os Jogos aconteciam de quantos em quantos anos?

Fonte.1 / Fig.2

Que zona de Atenas se encontra em último plano?

Fonte.2 / Fig.1

Como se apresentavam os Espartanos?

Fonte.2 / Fig.2

Que deuses referem os magistrados, os sacerdotes e os funcionários?

A estátua representará que Deus Grego?

Fonte.3/ Fig.1

Como se chamava o local sagrado onde decorriam os Jogos Olímpicos?

Qual era o comprimento da pista do Estádio Olímpico?

Fonte.3/ Fig.2

Quem é que não podia participar nos Jogos Olímpicos?

Fonte.4/ Fig.1

A que Deus é feito o juramento Olímpico?

Fonte.4/ Fig.2

Que desportos identificas nestas imagens?

Fonte.5/ Fig.1

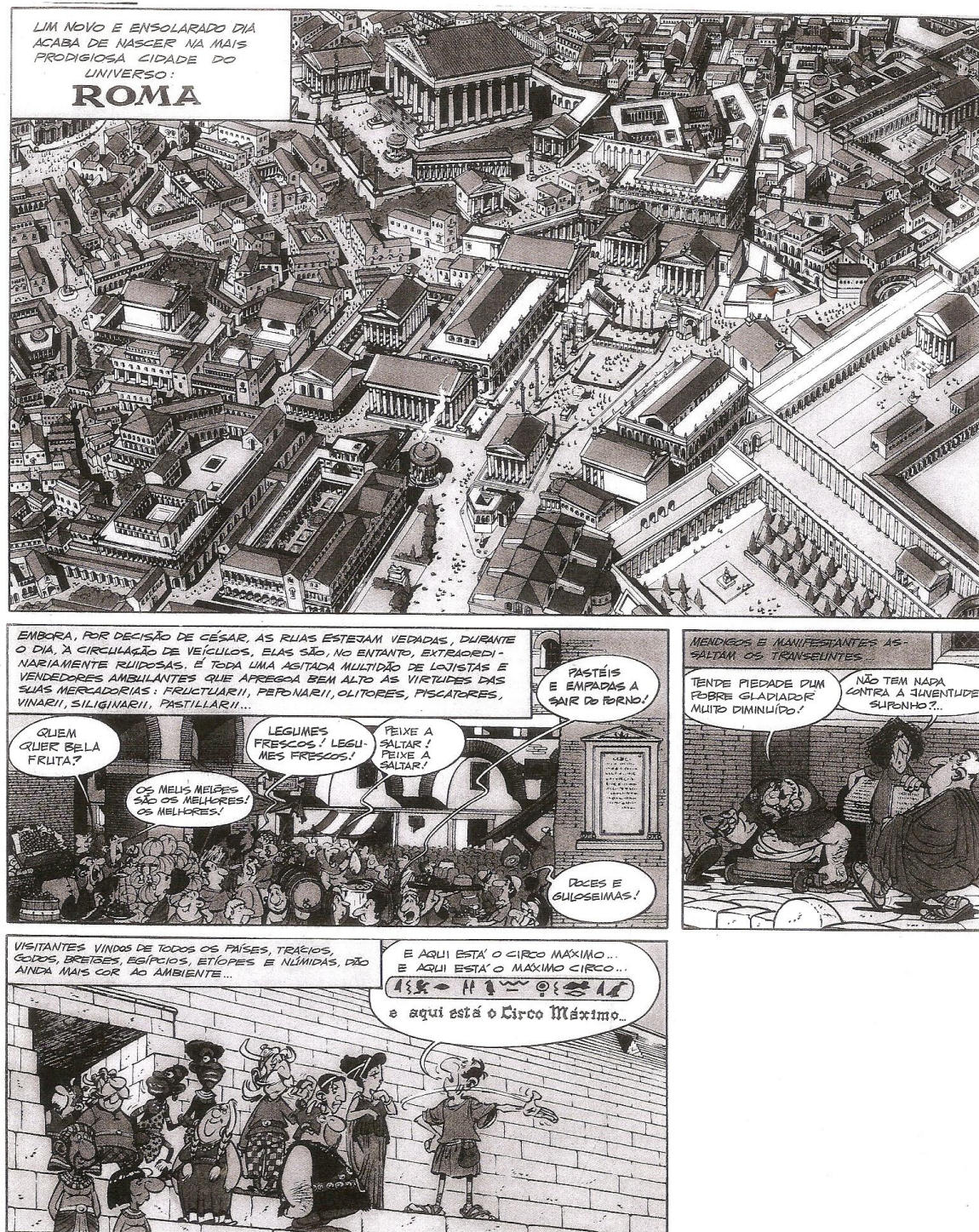
Quais são os desportos que identificas nestas imagens?

Fonte.5/ Fig.2

Que prémio recebiam os vencedores Olímpicos?

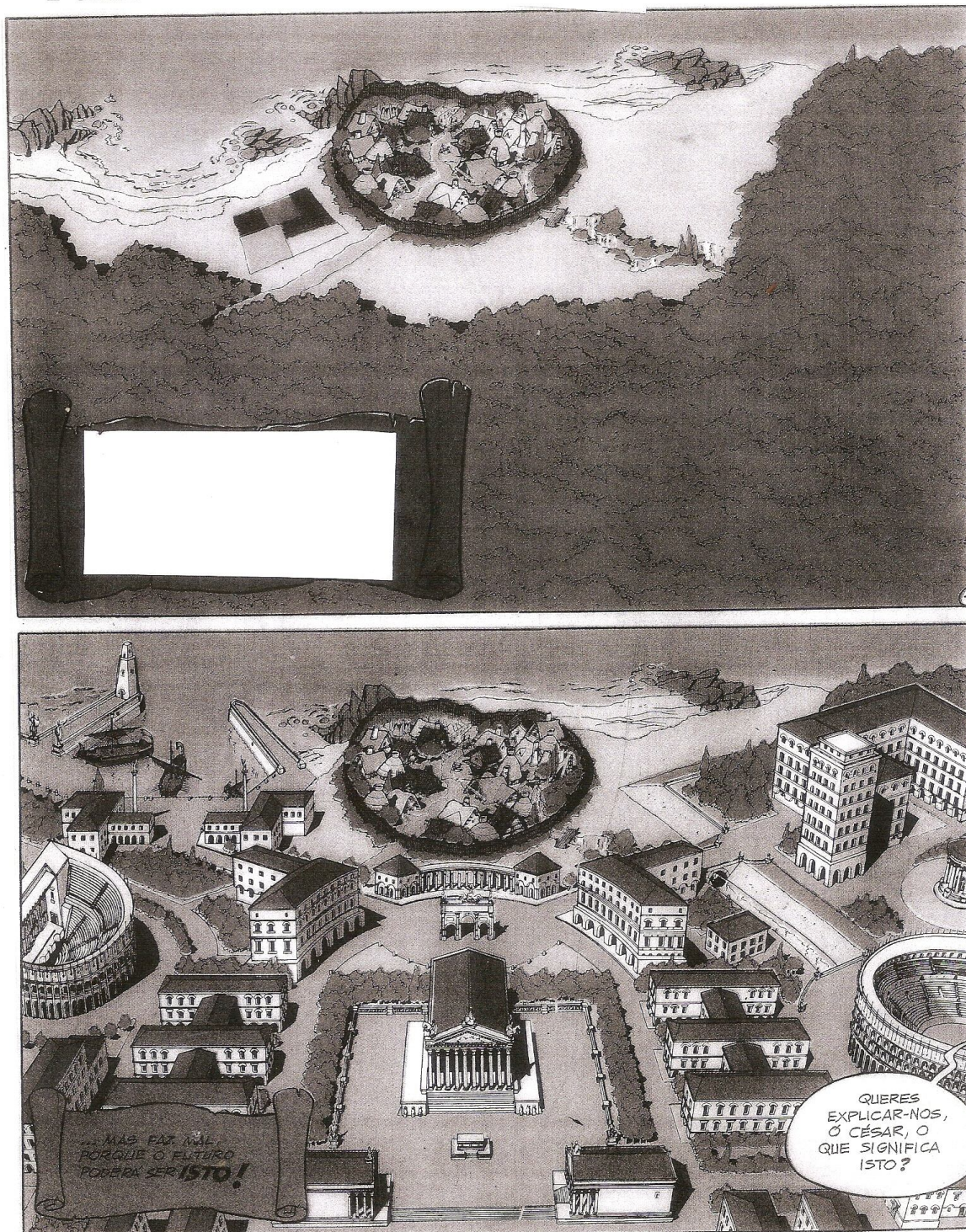
Anexo - IV

Fonte 1



Goscinnny & Uderzo - Astérix e Cleópatra, 1989, Meribérica/Líber; O Combate dos Chefes 1996, Meribérica/Líber; Astérix e o Caldeirão, 1975, Livraria Bertrand; Astérix nos Jogos Olímpicos 1989, Meribérica/Líber; O Domínio dos Deuses, 1974, Livraria Bertrand; Astérix legionário, 1974, Livraria Bertrand.

Fonte 2

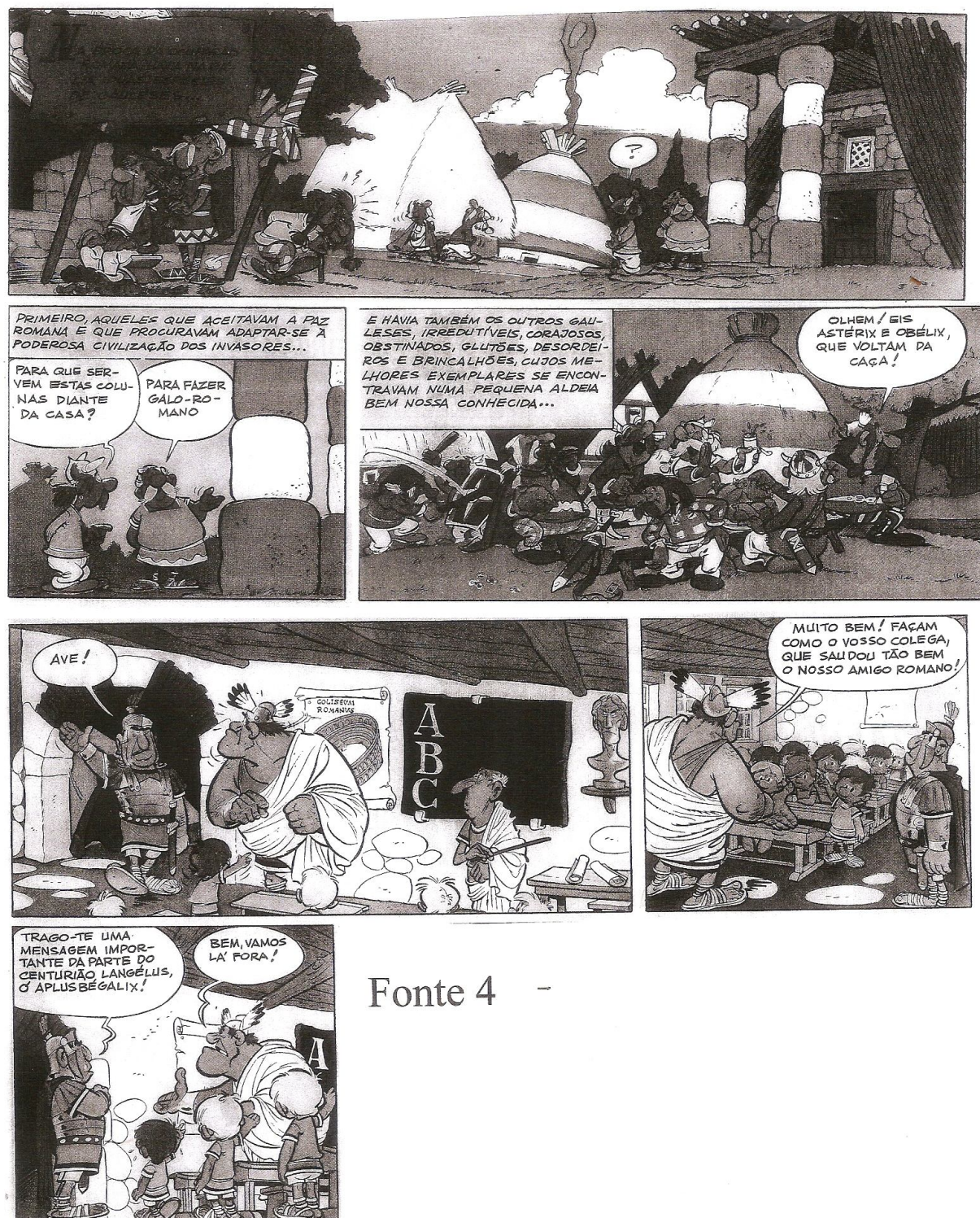


Goscinny & Uderzo - Astérix e Cleópatra, 1989, Meribérica/Líber; O Combate dos Chefes 1996, Meribérica/Líber; Astérix e o Caldeirão, 1975, Livraria Bertrand; Astérix nos Jogos Olímpicos 1989, Meribérica/Líber; O Domínio dos Deuses, 1974, Livraria Bertrand; Astérix legionário, 1974, Livraria Bertrand.

Fonte 3



Goscinnny & Uderzo - Astérix e Cleópatra, 1989, Meribérica/Líber; O Combate dos Chefes 1996, Meribérica/Líber; Astérix e o Caldeirão, 1975, Livraria Bertrand; Astérix nos Jogos Olímpicos 1989, Meribérica/Líber; O Domínio dos Deuses, 1974, Livraria Bertrand; Astérix legionário, 1974, Livraria Bertrand.



Fonte 4 -

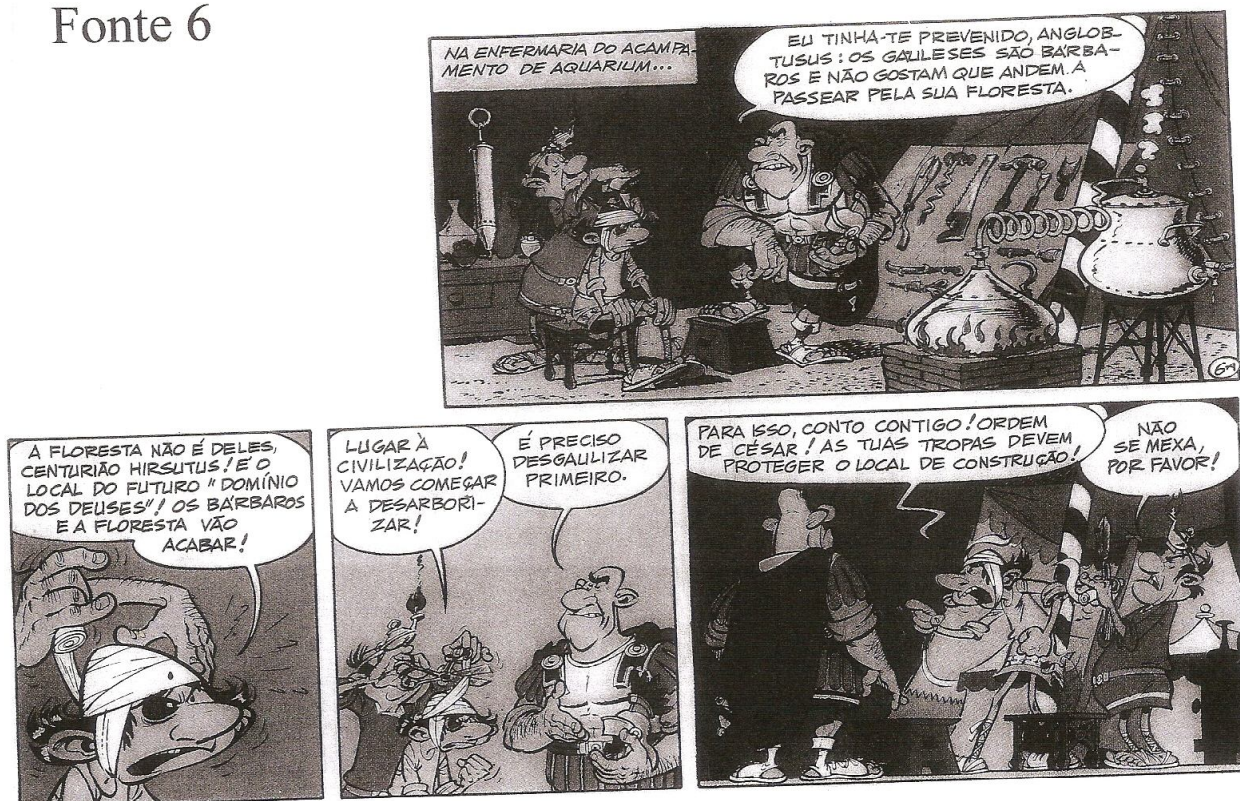
Goscinnny & Uderzo - Astérix e Cleópatra, 1989, Meribérica/Líber; O Combate dos Chefes 1996, Meribérica/Líber; Astérix e o Caldeirão, 1975, Livraria Bertrand; Astérix nos Jogos Olímpicos 1989, Meribérica/Líber; O Domínio dos Deuses, 1974, Livraria Bertrand; Astérix legionário, 1974, Livraria Bertrand.



Fonte 5

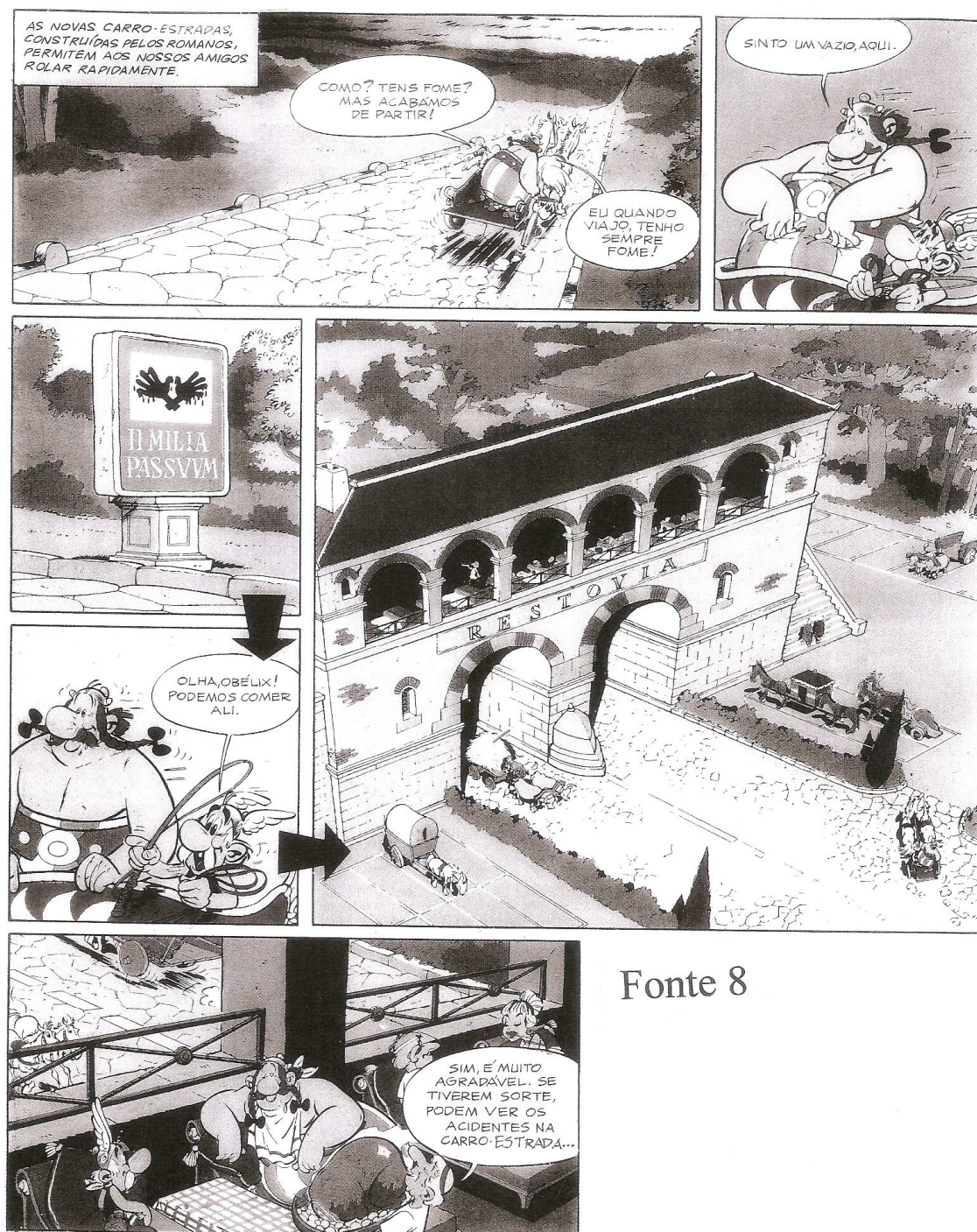
Goscinnny & Uderzo - Astérix e Cleópatra, 1989, Meribérica/Líber; O Combate dos Chefes 1996, Meribérica/Líber; Astérix e o Caldeirão, 1975, Livraria Bertrand; Astérix nos Jogos Olímpicos 1989, Meribérica/Líber; O Domínio dos Deuses, 1974, Livraria Bertrand; Astérix legionário, 1974, Livraria Bertrand.

Fonte 6



Fonte 7

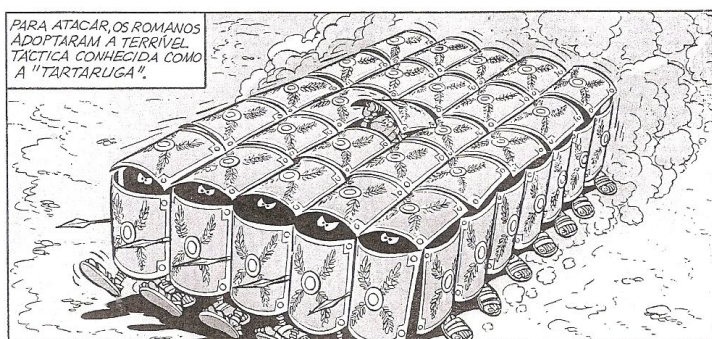
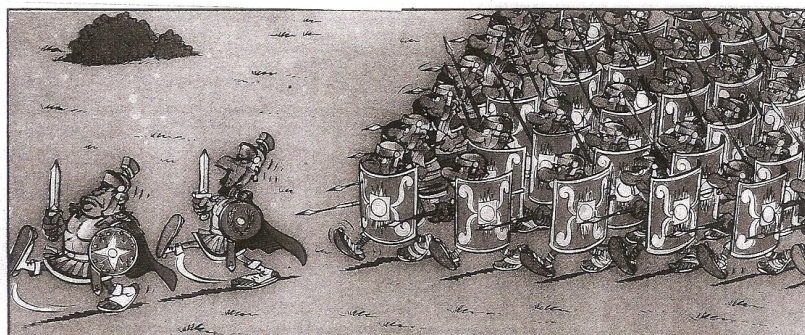
Goscinny & Uderzo - Astérix e Cleópatra, 1989, Meribérica/Líber; O Combate dos Chefes 1996, Meribérica/Líber; Astérix e o Caldeirão, 1975, Livraria Bertrand; Astérix nos Jogos Olímpicos 1989, Meribérica/Líber; O Domínio dos Deuses, 1974, Livraria Bertrand; Astérix legionário, 1974, Livraria Bertrand.



Fonte 8

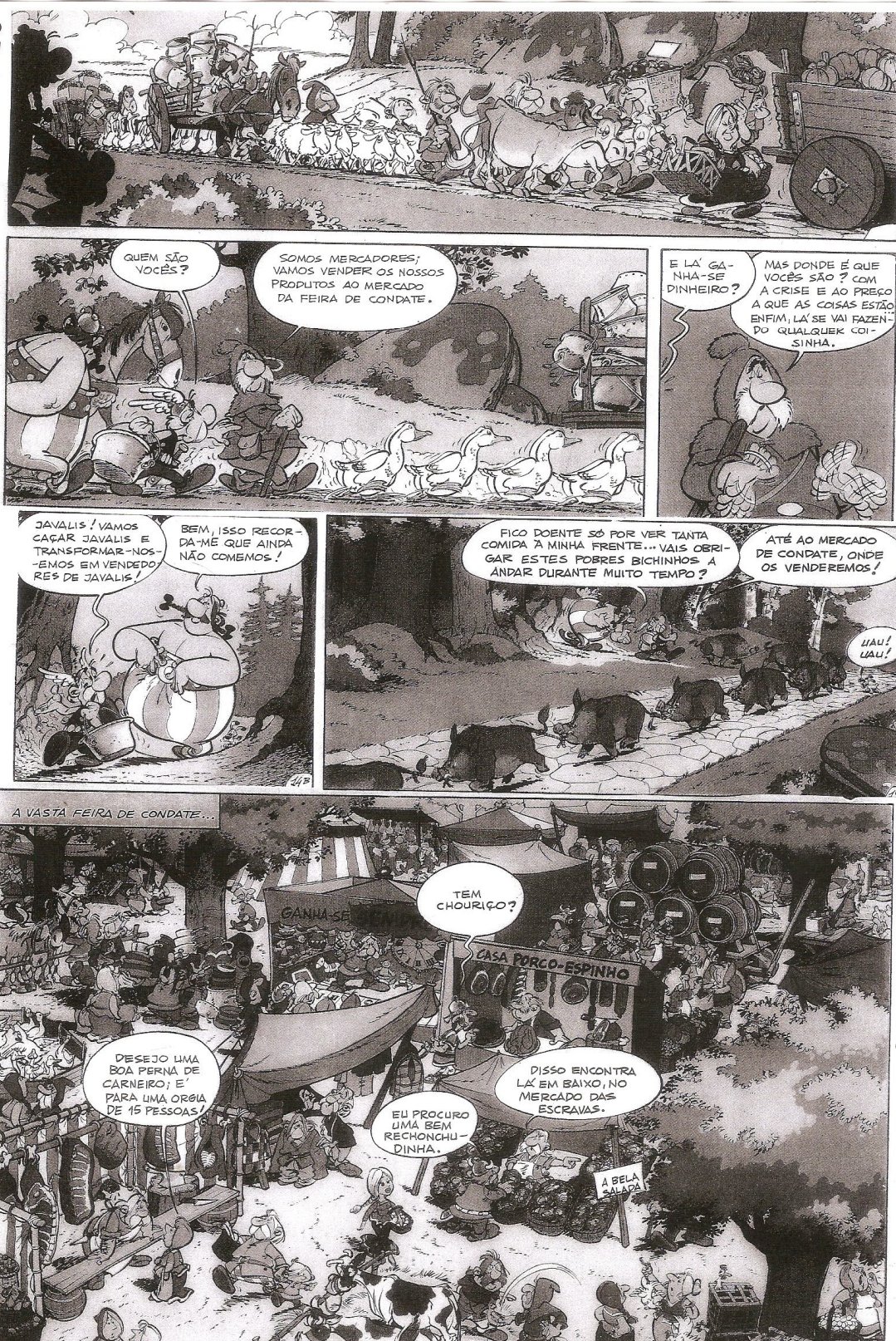
Goscinnny & Uderzo - Astérix e Cleópatra, 1989, Meribérica/Líber; O Combate dos Chefes 1996, Meribérica/Líber; Astérix e o Caldeirão, 1975, Livraria Bertrand; Astérix nos Jogos Olímpicos 1989, Meribérica/Líber; O Domínio dos Deuses, 1974, Livraria Bertrand; Astérix legionário, 1974, Livraria Bertrand.

Fonte 9



Goscinny & Uderzo - Astérix e Cleópatra, 1989, Meribérica/Líber; O Combate dos Chefes 1996, Meribérica/Líber; Astérix e o Caldeirão, 1975, Livraria Bertrand; Astérix nos Jogos Olímpicos 1989, Meribérica/Líber; O Domínio dos Deuses, 1974, Livraria Bertrand; Astérix legionário, 1974, Livraria Bertrand.

Fonte 10



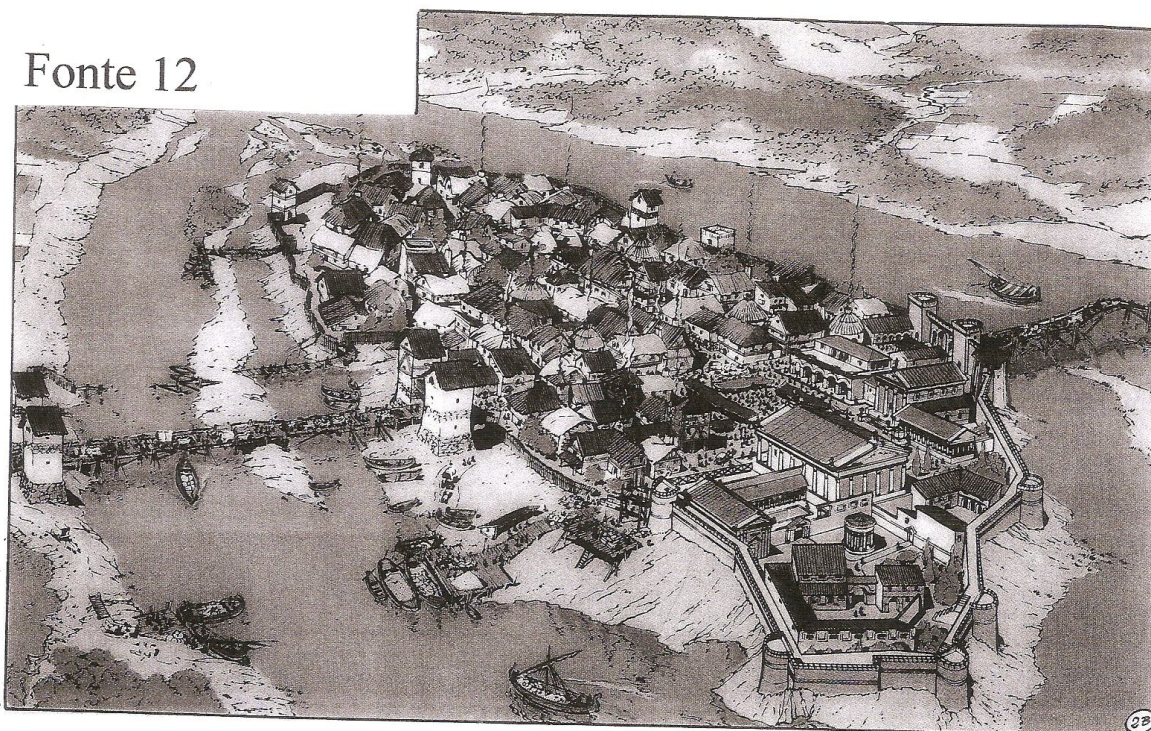
Goscinnny & Uderzo - Astérix e Cleópatra, 1989, Meribérica/Líber; O Combate dos Chefes 1996, Meribérica/Líber; Astérix e o Caldeirão, 1975, Livraria Bertrand; Astérix nos Jogos Olímpicos 1989, Meribérica/Líber; O Domínio dos Deuses, 1974, Livraria Bertrand; Astérix legionário, 1974, Livraria Bertrand.

Fonte 11



Goscinnny & Uderzo - Astérix e Cleópatra, 1989, Meribérica/Líber; O Combate dos Chefes 1996, Meribérica/Líber; Astérix e o Caldeirão, 1975, Livraria Bertrand; Astérix nos Jogos Olímpicos 1989, Meribérica/Líber; O Domínio dos Deuses, 1974, Livraria Bertrand; Astérix legionário, 1974, Livraria Bertrand.

Fonte 12



Fonte 13



Goscinnny & Uderzo - Astérix e Cleópatra, 1989, Meribérica/Líber; O Combate dos Chefes 1996, Meribérica/Líber; Astérix e o Caldeirão, 1975, Livraria Bertrand; Astérix nos Jogos Olímpicos 1989, Meribérica/Líber; O Domínio dos Deuses, 1974, Livraria Bertrand; Astérix legionário, 1974, Livraria Bertrand.



Escola Secundária com 3ºCEB
Ficha de trabalho de História -7º Ano - 31 de Janeiro de 2013

TEMA B1 - A herança do Mediterrâneo antigo - O Mundo Romano no apogeu do Império

O processo de romanização

Nome :

Turma:

Nº:

Data:

Observa a Banda Desenhada Astérix e responde às seguintes questões:

Fonte.1

Que cidade aparece na primeira imagem?

Achas que era uma grande cidade? Justifica a tua resposta

Os visitantes estão a visitar que local?

Fonte. 2

Observa as duas imagens e descreve as principais diferenças.

Fonte.3

Porque é que os gauleses podem participar nos Jogos Sagrados (Olímpicos)?

Desde quando é que os gauleses são romanos?

Fonte.4

O que distingue as duas espécies de gauleses?

Que língua é que os alunos aprendem na escola?

Fonte.5

Que construção quer fazer o chefe Galo-Romano? Porquê?

Como se designa a casa do chefe Galo-Romano?

Com que frase o chefe da aldeia, recebe os dois romanos?

Fonte.6

Para os romanos, o que são os gauleses?

Para a personagem Anglobtus, é preciso destruir a floresta para dar lugar a quê?

Fonte.7

Concordas com a afirmação de Astérix? Justifica.

Fonte.8

Em que é que as estradas facilitavam a vida das pessoas?

Fonte.9

Como se chamavam os soldados romanos?

A vida deles era fácil?

Que nome se dá a um grande número de soldados romanos?

Fonte.10

Para onde se dirigem todas as personagens?

Que produtos encontras à venda?

Fonte. 11

Quem anda às compras na aldeia gaulesa?

Quanto custa o peixe?

Fonte. 12

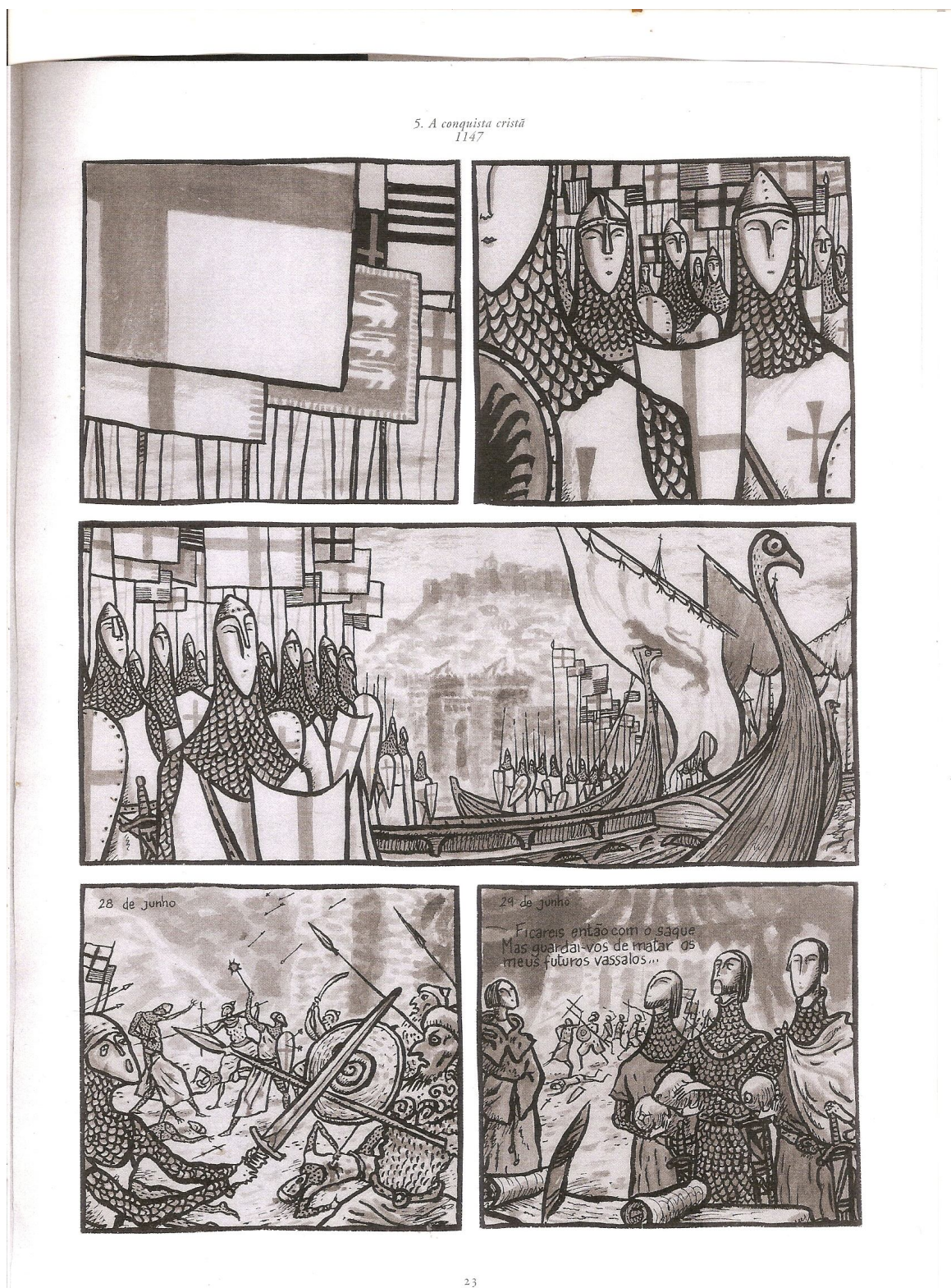
Compara a imagem da fonte.12 com a cidade de Roma na fonte.1 e diz quais as diferenças e pontos em comum que encontras.

Fonte. 13

Quem é o povo de Cleópatra?

O que aconteceu ao povo de Cleópatra?

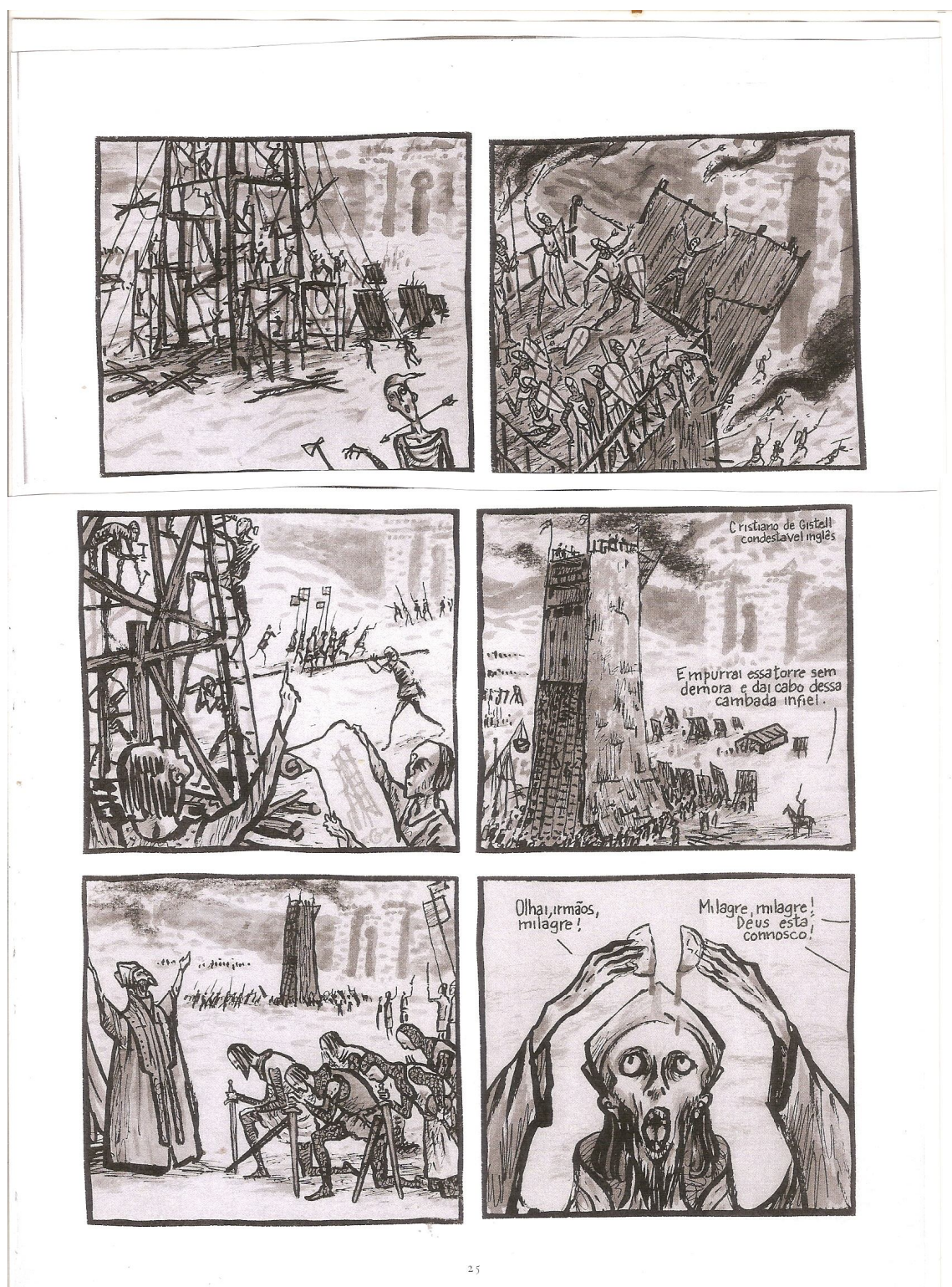
Anexo- V



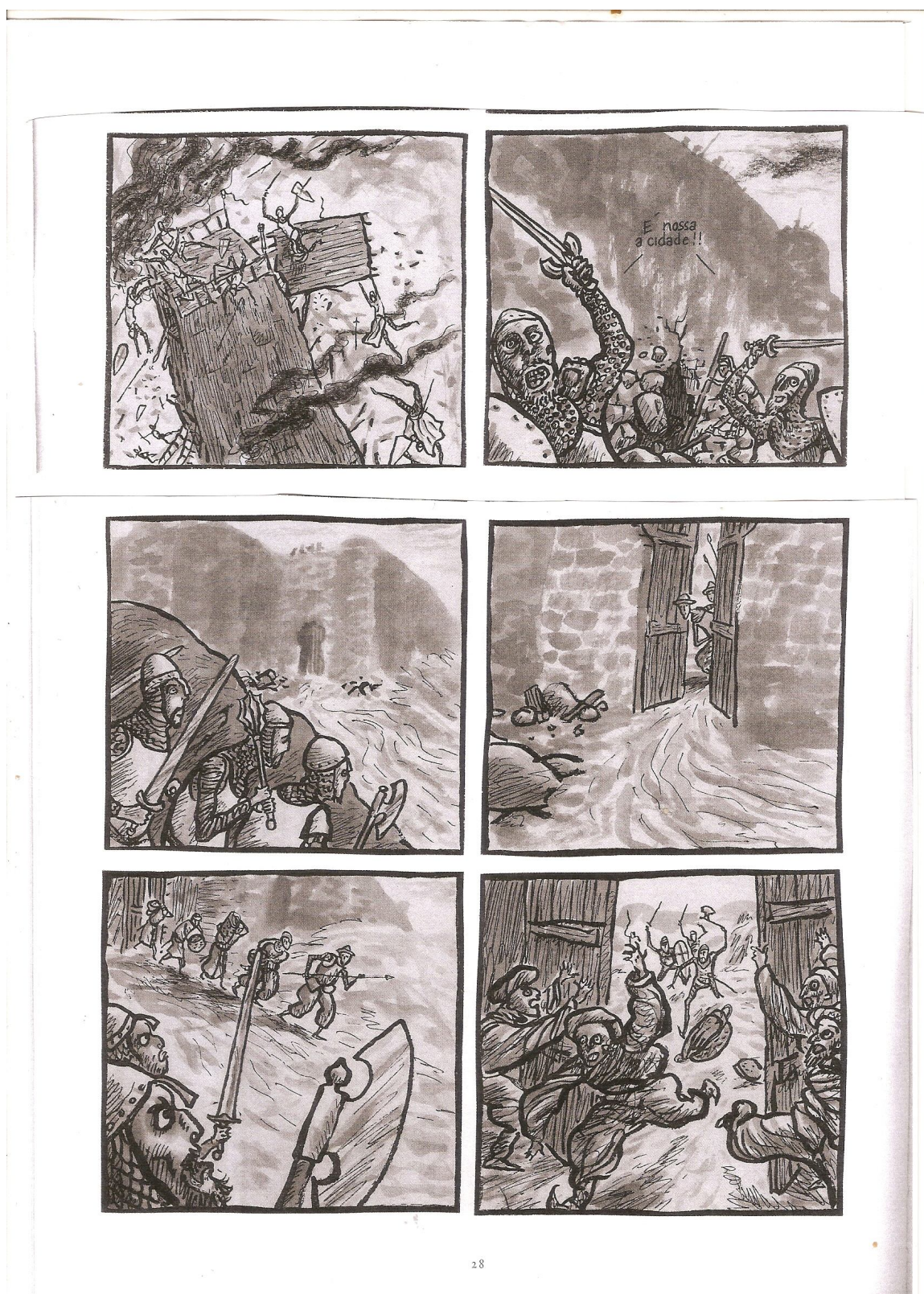
Filipe Abranches & A.H. de Oliveira Marques - História de Lisboa, I volume séc. I - 1580. (2000), Assírio & Alvim, Câmara Municipal de Lisboa.



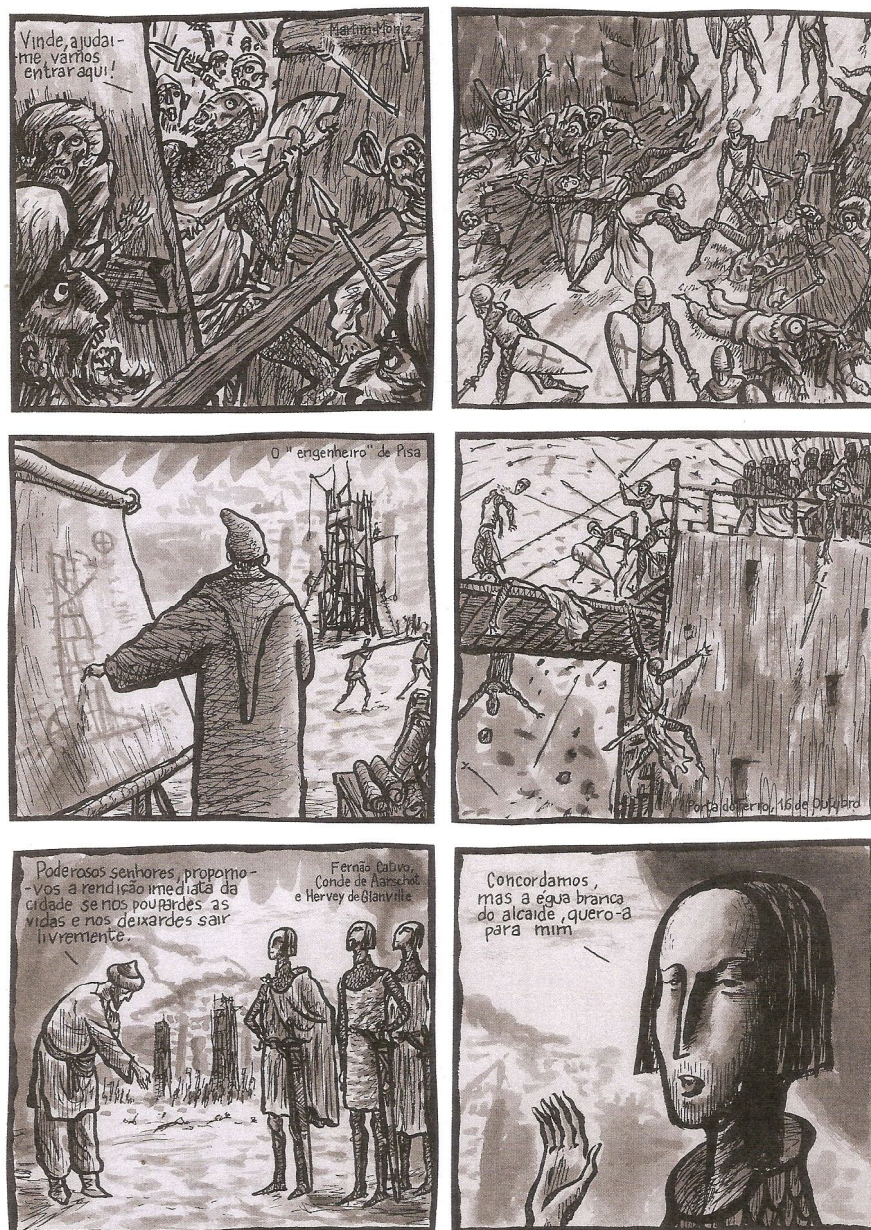
Filipe Abranches & A.H. de Oliveira Marques - História de Lisboa, I volume séc. I - 1580. (2000), Assírio & Alvim, Câmara Municipal de Lisboa.



Filipe Abranches & A.H. de Oliveira Marques - História de Lisboa, I volume séc. I - 1580. (2000), Assírio & Alvim, Câmara Municipal de Lisboa.

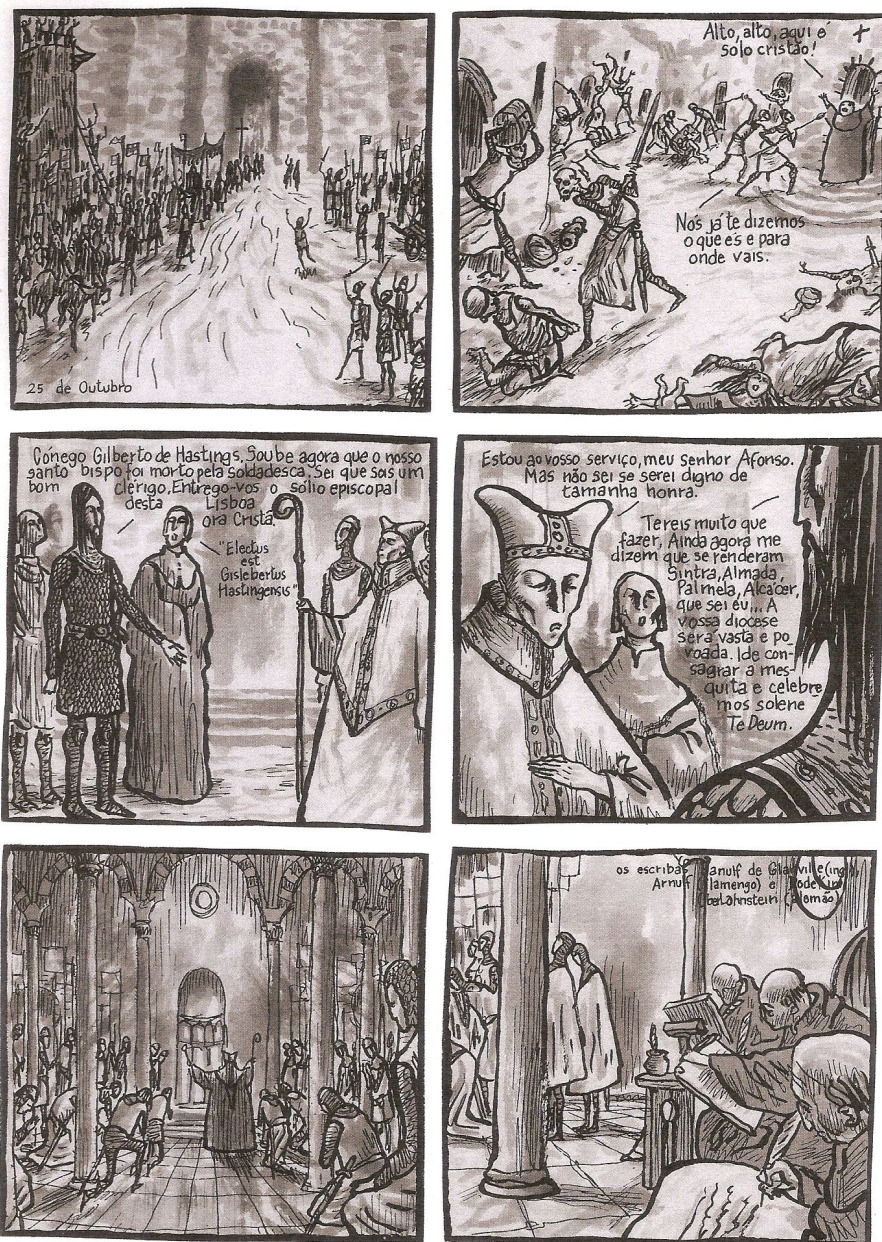


Filipe Abranches & A.H. de Oliveira Marques - História de Lisboa, I volume séc. I - 1580. (2000), Assírio & Alvim, Câmara Municipal de Lisboa.



29

Filipe Abranches & A.H. de Oliveira Marques - História de Lisboa, I volume séc. I - 1580. (2000), Assírio & Alvim, Câmara Municipal de Lisboa.



Filipe Abranches & A.H. de Oliveira Marques - História de Lisboa, I volume séc. I - 1580. (2000), Assírio & Alvim, Câmara Municipal de Lisboa.



Escola Secundária com 3ºCEB
Guião trabalho de História - 7º Ano

TEMA - A Península Ibérica: dois mundos em presença
Cristãos e Muçulmanos na Península Ibérica

Nome :

Turma:

Nº:

Data:

Observa a Banda Desenhada “A História de Lisboa” de Felipe Abranches e Oliveira Marques e responde às seguintes questões:

1 - Na página 24 aparece-nos o rei português, sabes quem é ou quem foi?

2 - Quais são os nomes dos cavaleiros estrangeiros que o ajudam na conquista da cidade de Lisboa?

3 - E de que países são oriundos?

4 - O que é oferecido aos cavaleiros na 1ª página, pela sua ajuda? Que mais lhes é pedido?

5 - Achas que estas máquinas foram importantes para conquistar as cidades medievais? Porquê?

6 - O que é que o Conde de Aarschot exige ao alcaide muçulmano da cidade de Lisboa aquando da sua rendição?

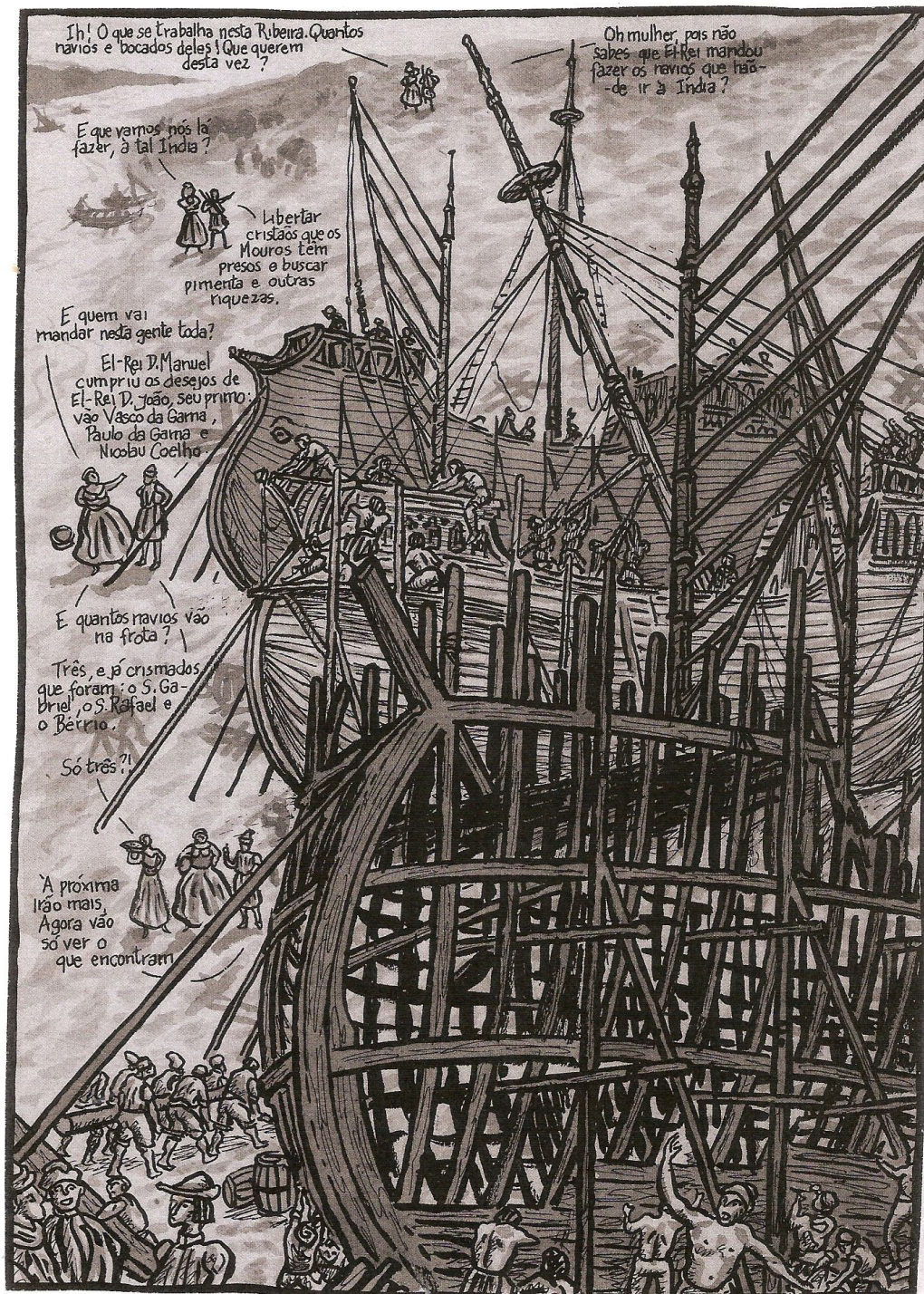
7 - Na página 29 observamos o construtor das máquinas de cerco cristãs, como é que ele é designado

8 - Como se designa a missa na última página?

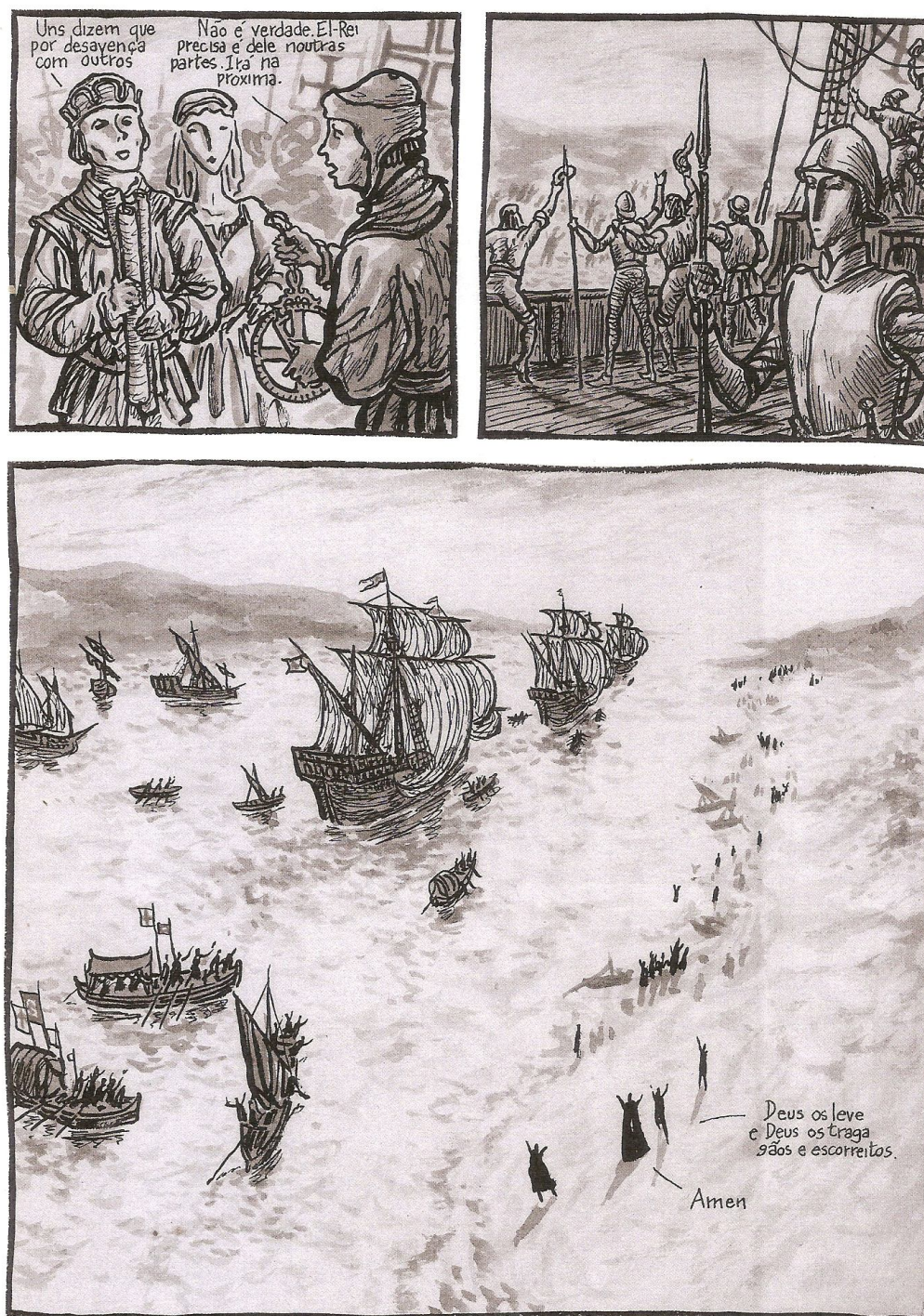
9 - Na última vinheta (quadrado) da página 30 vemos homens a escrever, quem são eles? Achas que a sua função é importante? Porquê?

Anexo - VI

13. Fumos das Índias
1497

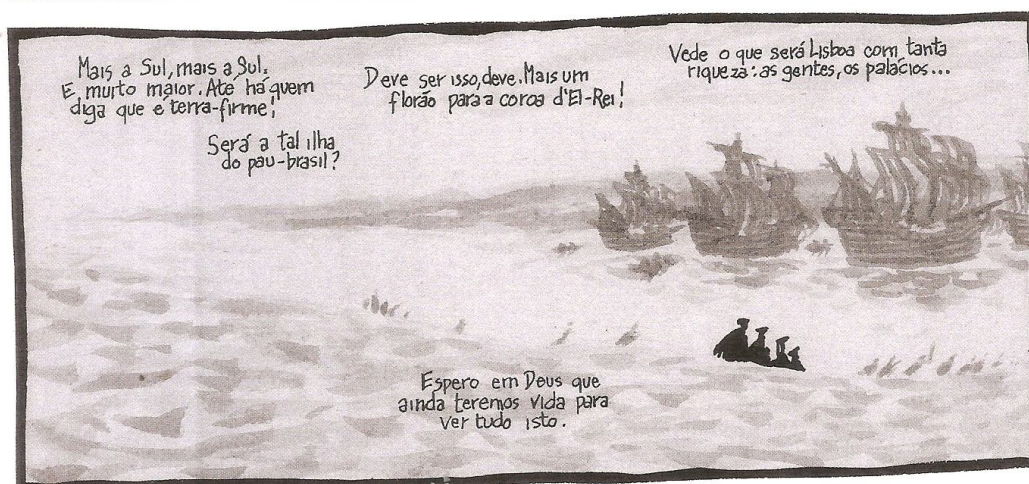






Filipe Abranches & A.H. de Oliveira Marques - História de Lisboa, I volume séc. I - 1580. (2000), Assírio & Alvim, Câmara Municipal de Lisboa.

14. Fumos do Brasil
1500





Escola Secundária com 3ºCEB
Guião trabalho de História - 8º Ano

TEMA - A Abertura ao Mundo - Rumos da expansão quatrocentista portuguesa

Nome :

Turma:

Nº:

Data:

Observa a Banda Desenhada “A História de Lisboa” de Felipe Abranches e Oliveira Marques e responde às seguintes questões:

1 – Observa a primeira página e indica alguns dos motivos que levaram os portugueses à Índia?

2 – Como se chamam os homens que comandam a frota (p.59)?

3 - E o nome dos três navios?

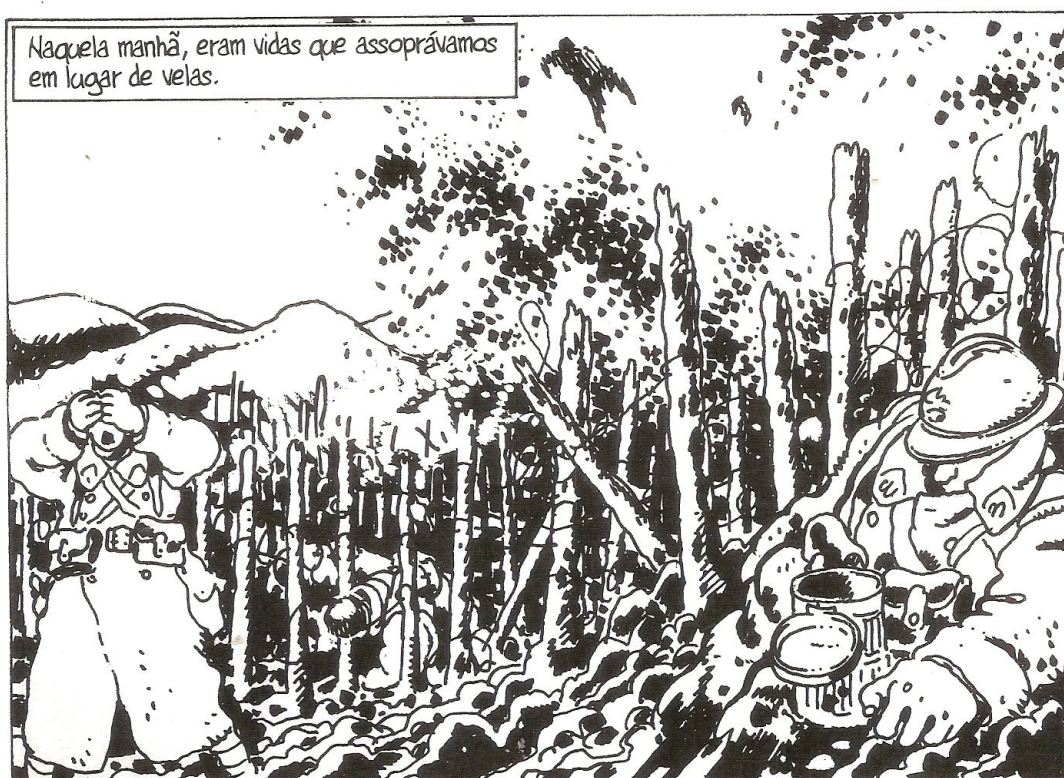
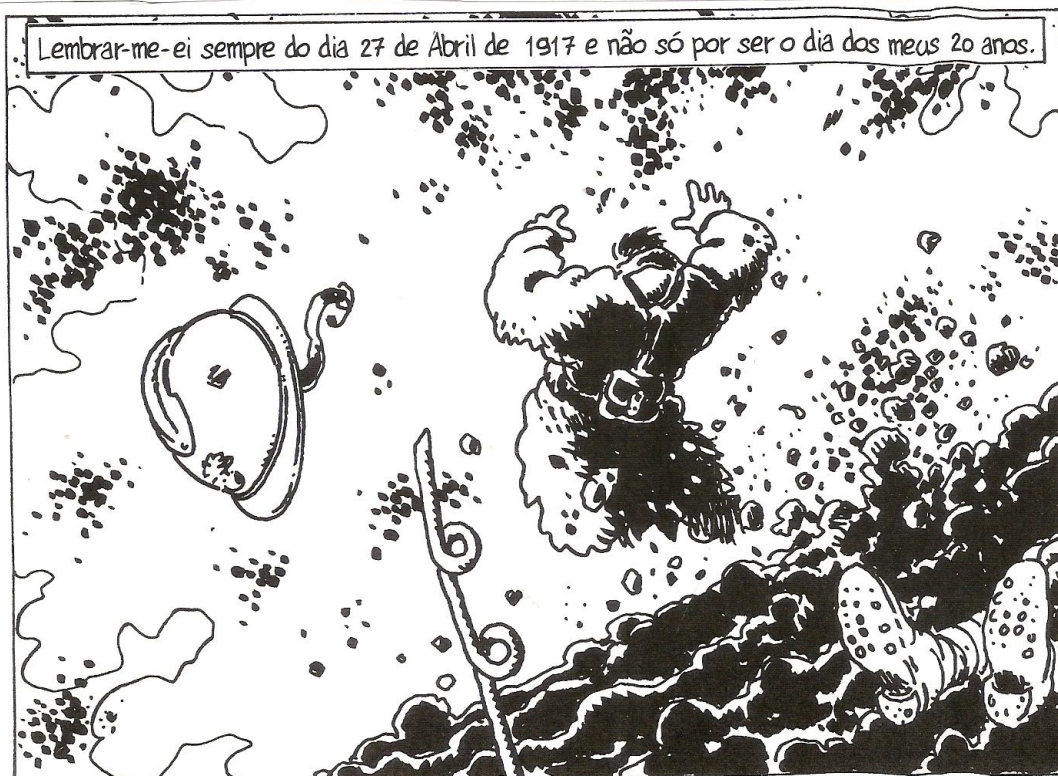
4 – Na página 60 encontramos a personagem do velho do Restelo. Concordas com a opinião dele? Justifica

5 – De que país são originários os estrangeiros que visitam Lisboa para comprar pimenta (p.62)?

6 – Achas que Lisboa era uma grande cidade nesta época? Porquê?

7- Para onde se dirige a frota comandada por Pedro Álvares Cabral? Mas ela tem em vista um segundo destino, sabes qual é o nome actual desse país?_____

Anexo – VII



Daeninckx & Tardi - Varlot Soldado. (2001). Edições Polvo



Daeninckx & Tardi - Varlot Soldado. (2001). Edições Polvo



Daeninckx & Tardi - Varlot Soldado. (2001). Edições Polvo



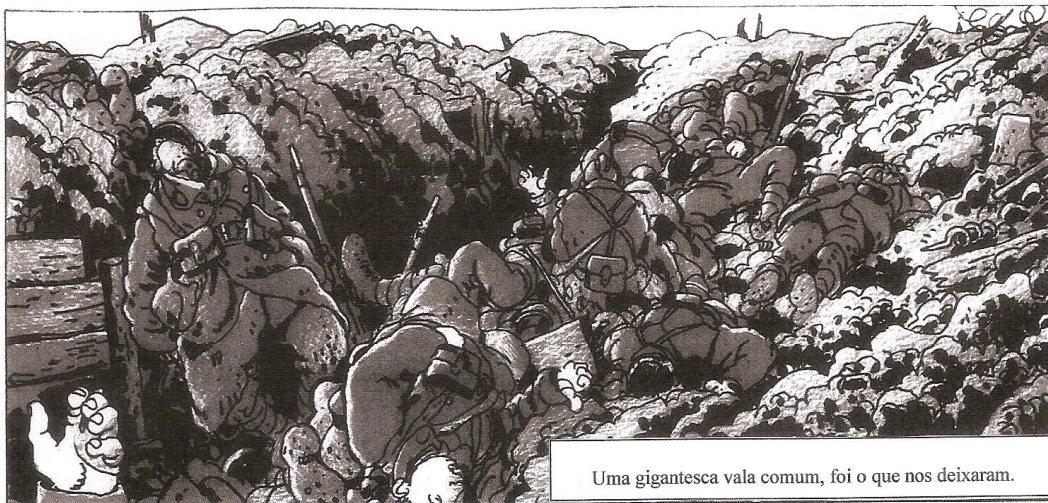
Daeninckx & Tardi - Varlot Soldado. (2001). Edições Polvo



Daeninckx & Tardi - Varlot Soldado. (2001). Edições Polvo



Daeninckx & Tardi - Varlot Soldado. (2001). Edições Polvo



Cadáveres, cadáveres por todo o lado...uns velhos, outros que ainda estão quentes. A Primeira Guerra Mundial em todo o seu "esplendor"! Participaram 35 países! O quê, querem números?...Uma contabilidade histórica para o futuro? 10,000,000 de mortos! Quantos anos de esperança foram enterrados para sempre na lama? Quantos órfãos? Mutilados, viúvas? Só em França, 2,300 hectares de cemitérios militares, um solo ótimo para crescer beterraba, mas a única coisa que cresce são cruzeiros! Se todos os mortos franceses marchassem pela avenida no dia da Bastilha, demoraria pelo menos seis dias e cinco noites para que o último mostrasse a sua cara pálida.

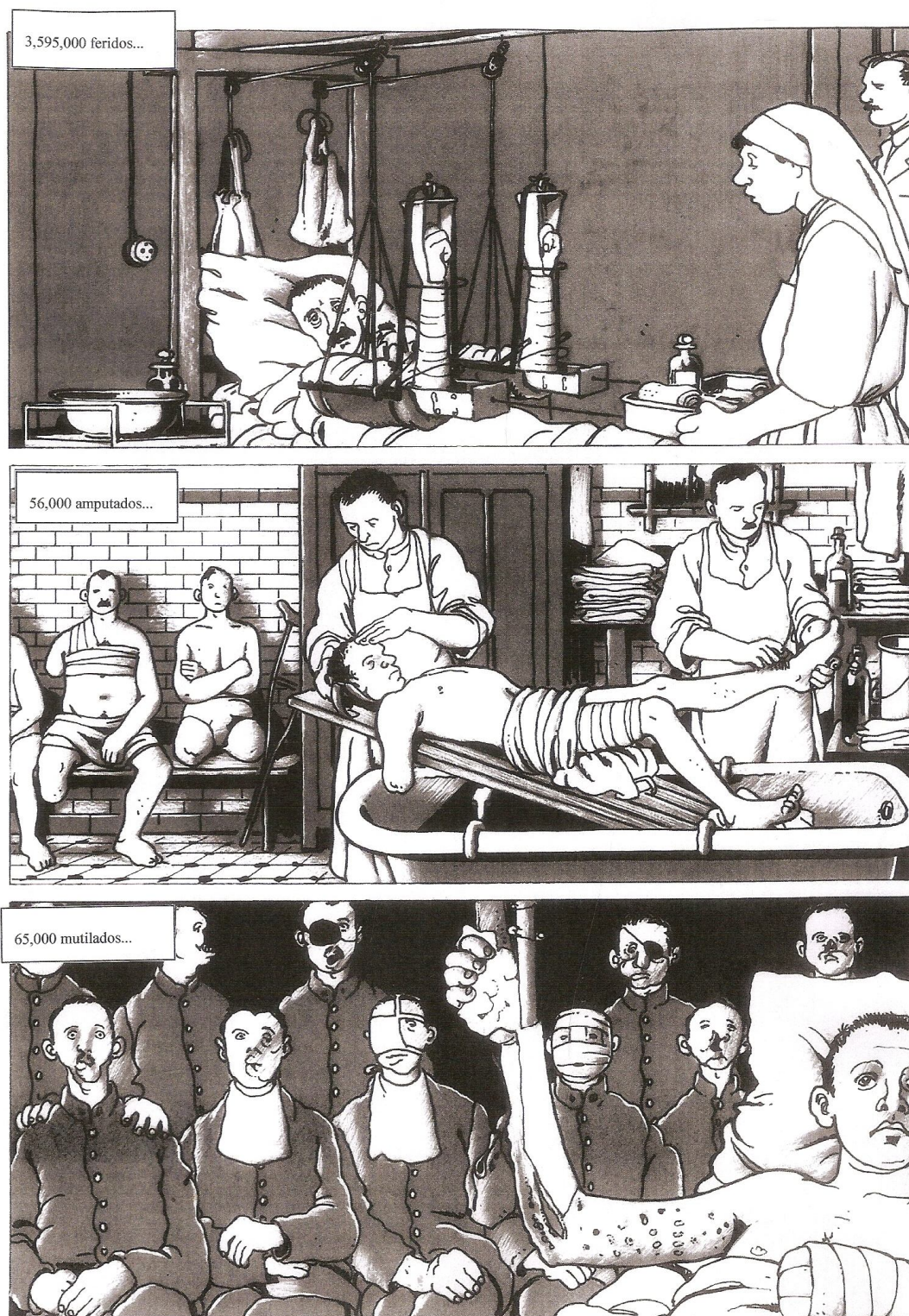


11 departamentos, 2907 comunas, 1,202,000 hectares de floresta, 4,760,000 terra arável devastada! 794,040 casas e edifícios de apartamentos, 9,332 fábricas, 58, 967 quilómetros de estradas, e 8,333 peças de arte destruídas, resultando em 71,000,000 metros cúbicos de lixo!

Precisarias 330,000,000 metros cúbicos para encher os 780 quilómetros de trincheiras... e o custo? Canhões, munições, etc.? 2,500 mil milhões de francos!

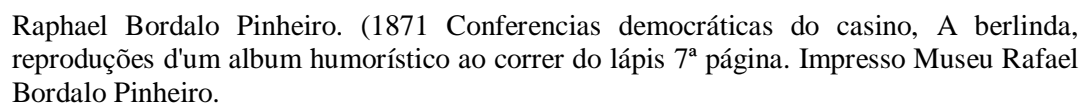


...Por esse preço, cada habitante da Europa - para não mencionar os Russos - poderiam ter tido uma pequena casa de quatro quartos... Mas, vocês sabem, números!...



115.

Jacques Tardi - C'était la Guerre de Tranchées, 1993, Casterman



Anexo – IX



Art Spiegelman - Maus I - História de um Sobrevivente. (1986). Lisboa: Difel







Art Spiegelman - Maus I - História de um Sobrevivente. (1986). Lisboa: Difel

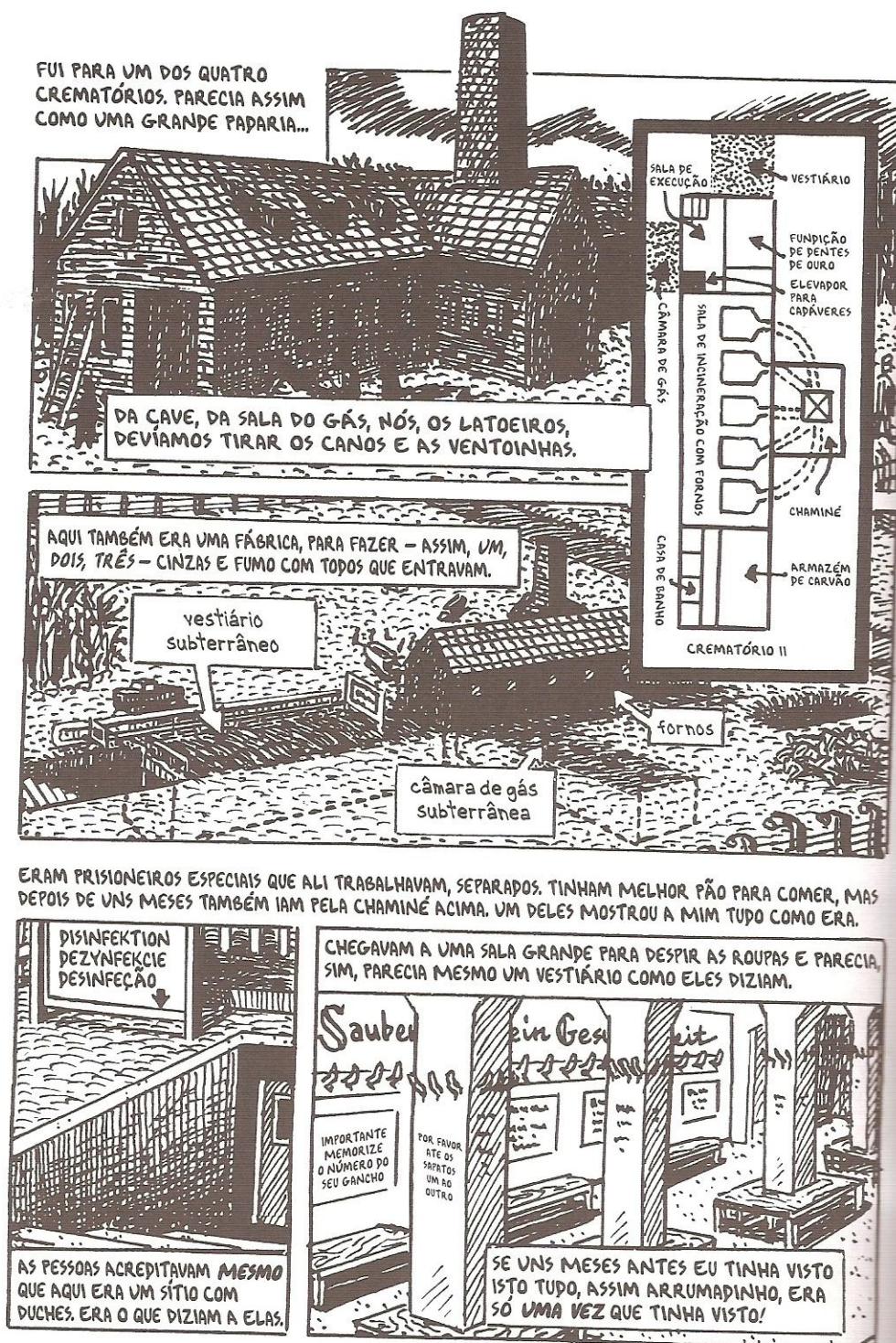




Art Spiegelman - Maus II - E assim começaram os meus problemas. (1991). Lisboa: Difel











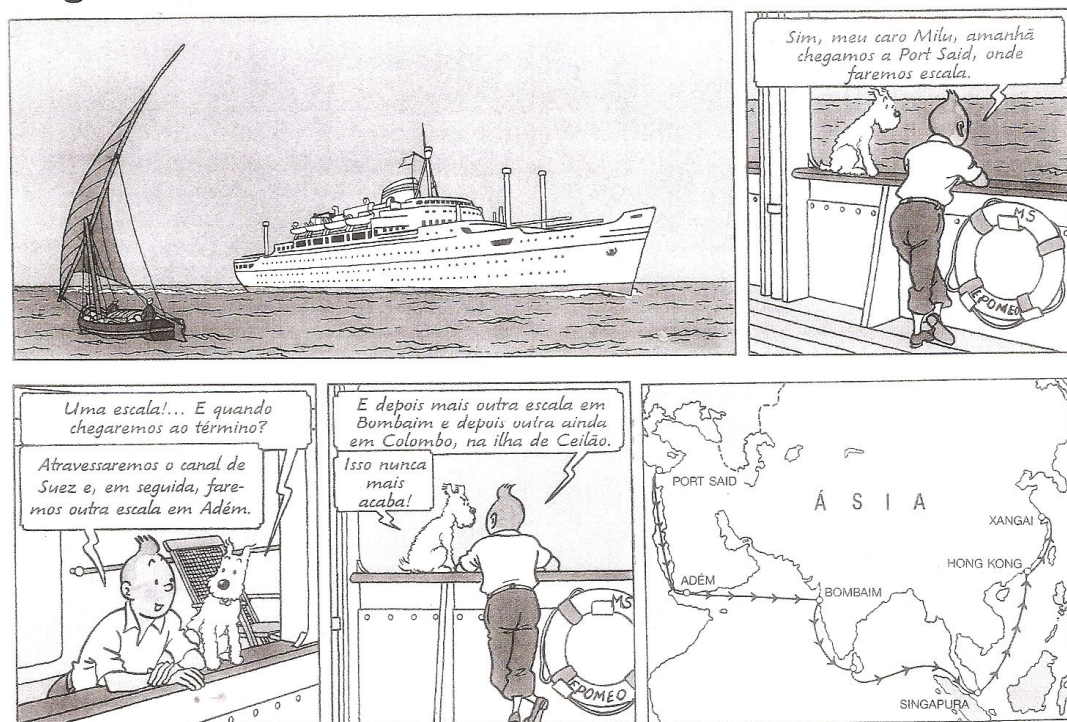
Anexo – X

Fonte 1

Fig.1



Fig.2



Hergé - Os charutos do faraó, 1994, Difusão Verbo; O caranguejo das tenazes de ouro, 1989, Difusão Verbo; O tesouro de Rackham, o terrível, 1990, Difusão Verbo; Tintin no Tibete, 1992, Difusão Verbo; As Jóias de Castafiore, 1992, Difusão Verbo; O Segredo do Licorne, (1990), Difusão Verbo.

Fonte 2

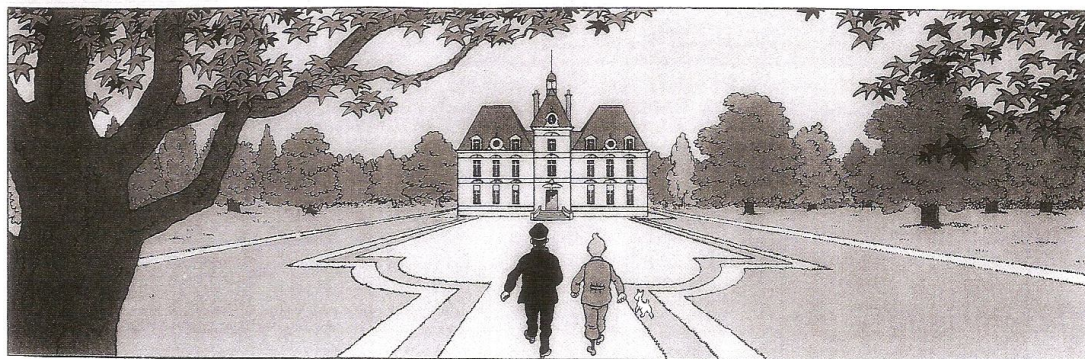


Fig.1



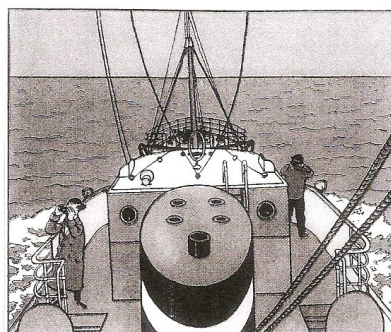
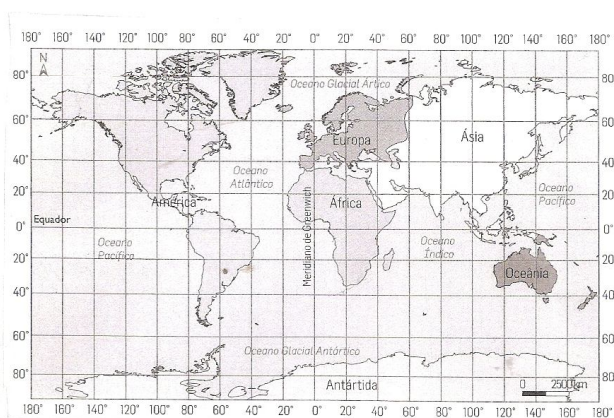
Fig.2



Fig.3

Hergé - Os charutos do faraó, 1994, Difusão Verbo; O caranguejo das tenazes de ouro, 1989, Difusão Verbo; O tesouro de Rackham, o terrível, 1990, Difusão Verbo; Tintin no Tibete, 1992, Difusão Verbo; As Jóias de Castafiore, 1992, Difusão Verbo; O Segredo do Licorne, (1990), Difusão Verbo.

Fonte 3



Rede Cartográfica

Hergé - Os charutos do faraó, 1994, Difusão Verbo; O caranguejo das tenazes de ouro, 1989, Difusão Verbo; O tesouro de Rackham, o terrível, 1990, Difusão Verbo; Tintin no Tibete, 1992, Difusão Verbo; As Jóias de Castafiore, 1992, Difusão Verbo; O Segredo do Licorne, (1990), Difusão Verbo.

Fonte 4



Fig.1



Fig.2

Hergé - Os charutos do faraó, 1994, Difusão Verbo; O caranguejo das tenazes de ouro, 1989, Difusão Verbo; O tesouro de Rackham, o terrível, 1990, Difusão Verbo; Tintin no Tibete, 1992, Difusão Verbo; As Jóias de Castafiore, 1992, Difusão Verbo; O Segredo do Licorne, (1990), Difusão Verbo.

Fonte 5



Hergé - Os charutos do faraó, 1994, Difusão Verbo; O caranguejo das tenazes de ouro, 1989, Difusão Verbo; O tesouro de Rackham, o terrível, 1990, Difusão Verbo; Tintin no Tibete, 1992, Difusão Verbo; As Jóias de Castafiore, 1992, Difusão Verbo; O Segredo do Licorne, (1990), Difusão Verbo.



Fig. 1

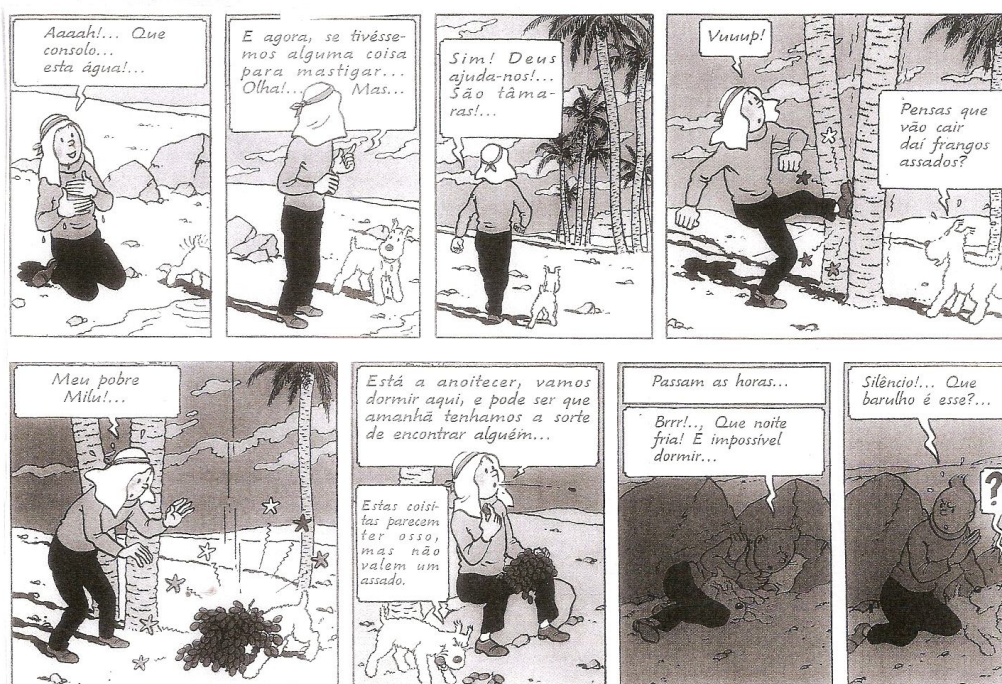
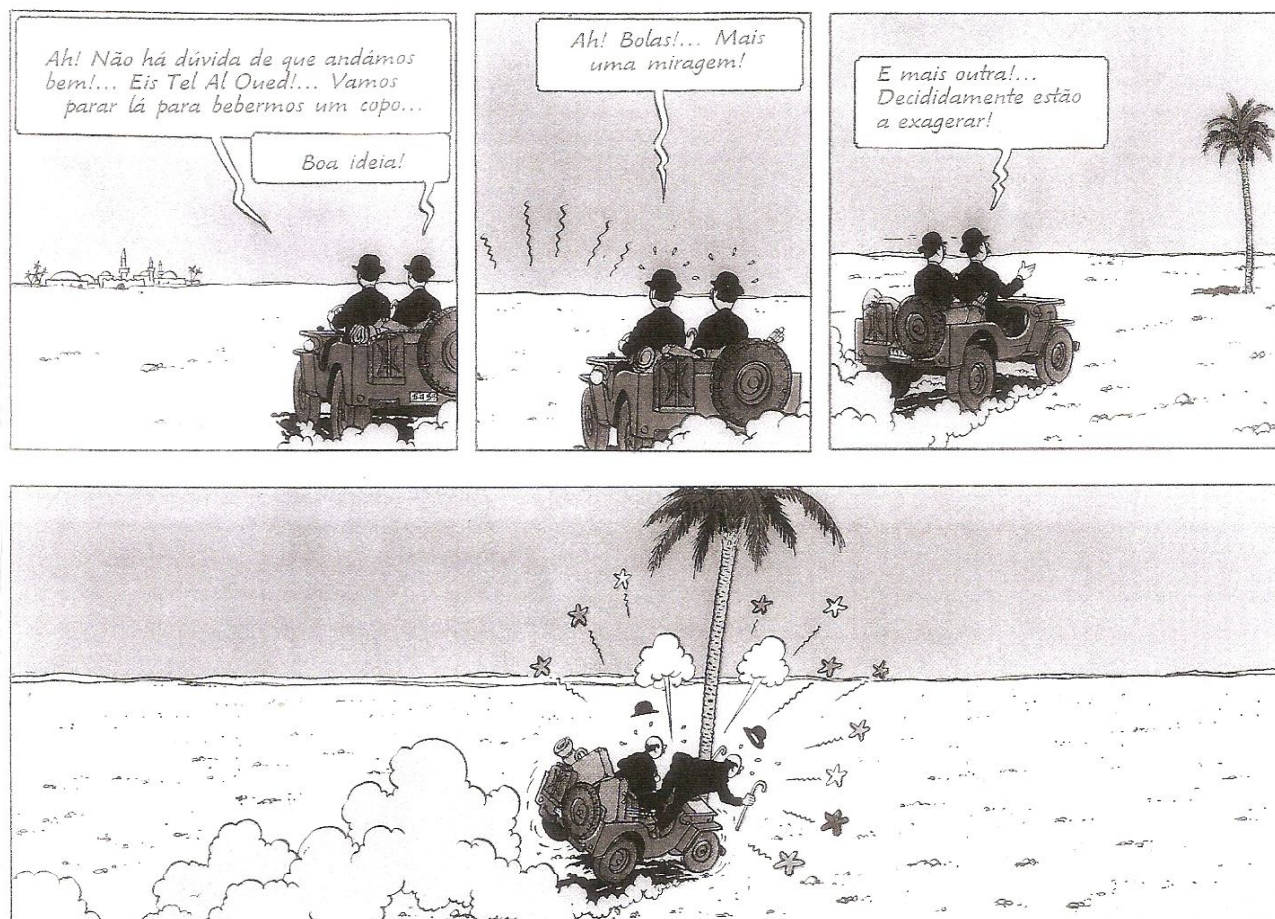


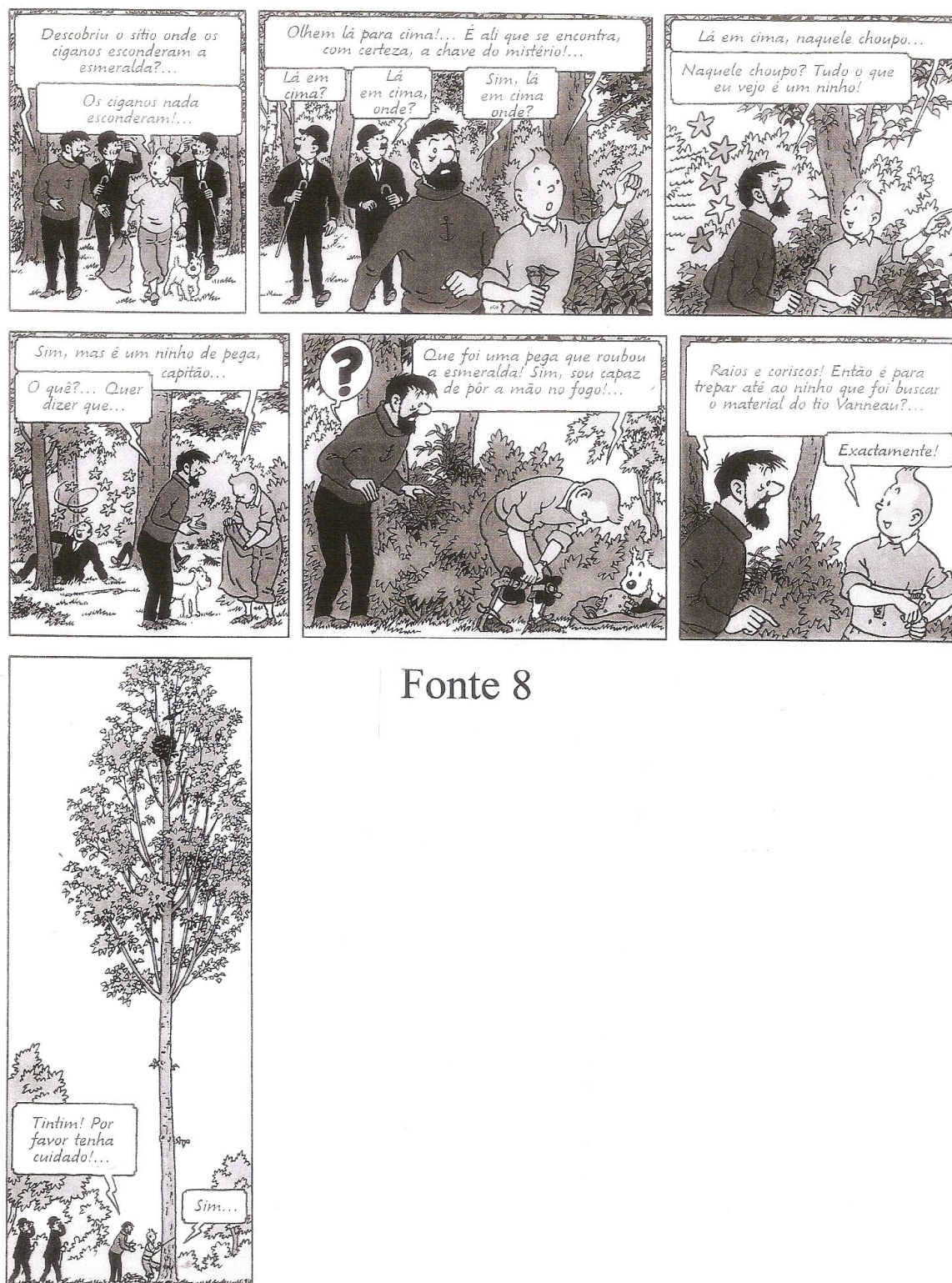
Fig.2

Hergé - Os charutos do faraó, 1994, Difusão Verbo; O caranguejo das tenazes de ouro, 1989, Difusão Verbo; O tesouro de Rackham, o terrível, 1990, Difusão Verbo; Tintin no Tibete, 1992, Difusão Verbo; As Jóias de Castafiore, 1992, Difusão Verbo; O Segredo do Licorne, (1990), Difusão Verbo.

Fonte 7



Hergé - Os charutos do faraó, 1994, Difusão Verbo; O caranguejo das tenazes de ouro, 1989, Difusão Verbo; O tesouro de Rackham, o terrível, 1990, Difusão Verbo; Tintin no Tibete, 1992, Difusão Verbo; As Jóias de Castafiore, 1992, Difusão Verbo; O Segredo do Licorne, (1990), Difusão Verbo.



Fonte 8

Hergé - Os charutos do faraó, 1994, Difusão Verbo; O caranguejo das tenazes de ouro, 1989, Difusão Verbo; O tesouro de Rackham, o terrível, 1990, Difusão Verbo; Tintin no Tibete, 1992, Difusão Verbo; As Jóias de Castafiore, 1992, Difusão Verbo; O Segredo do Licorne, (1990), Difusão Verbo.



Nome :

Turma:

Nº:

Data:

Observa os excertos da Banda Desenhada do Tintim e responde às seguintes questões:

Fonte.1 / Fig.1

O gabinete do chefe da polícia de Callao situa-se em que país?

Em que continente se situa?

Que país se situa a Este do Peru e que pertence à CPLP (tal como Portugal)?

Qual é o oceano que se encontra a Oeste do Peru? E a Este?

Fonte.1 / Fig.2

Na viagem de barco, Tintim, atravessa que continente?

Em que cidades Tintim faz escalas?

Quais são as duas cidades mais a Este? Sabes qual é o país onde se situam estas duas cidades?

Fonte.2 / Fig.1

Descreve esta imagem. Achas que é uma paisagem humana ou natural?

Fonte.2 / Fig.2

Descreve esta figura. Achas que é uma paisagem humana ou natural?

No segundo quadradinho vê-se uma árvore, sabes qual é? Identifica-a.

Fonte.2 / Fig.3

Observa com atenção, o primeiro quadradinho e o último. Qual é a principal diferença entre as duas paisagens?

O tipo de clima (de montanha) está relacionado com a latitude? Porquê?

Fonte.3

Através dos valores de latitude e de longitude que estão no texto, acha no mapa da rede cartográfica, a ilha que Tintim e o capitão Haddock andam à procura.

Esta ilha fica perto de que continente?

Qual é o meridiano de referência para se calcular a longitude?

Observa o primeiro quadradinho. Segundo os cálculos dos irmãos Dupont, onde é que eles estariam naquele momento?

Achas que conhecer bem as coordenadas geográficas é importante? Porquê?

Fonte.4/ Fig.1 e Fig.2

Que formação vegetal corresponde às duas figuras?

Fonte.4/ Fig.1 e Fig.2

Que tipo de clima corresponde às duas figuras? E qual é a zona climática onde se situam?

Fonte.5

As montanhas são desprovidas de quê? Porque será que isso acontece?

Qual é a principal diferença que encontras entre o alto das montanhas e a zona do Mosteiro?

Que tipo de clima corresponde à fonte 5?

Fonte.6/ Fig.1

Em que sítio é que Tintim está perdido? O que é que o salva?

Fonte.6/ Fig.2

Ele come que tipo de frutos?

Sabes porque é que as noites são tão frias?

Que tipo de clima corresponde às duas figuras?

Fonte.7

Sabes com que árvore é que o jipe choca?

E porque é que os irmãos Dupont chocam contra ela?

Porque é que no deserto existem poucas árvores?

Fonte.8

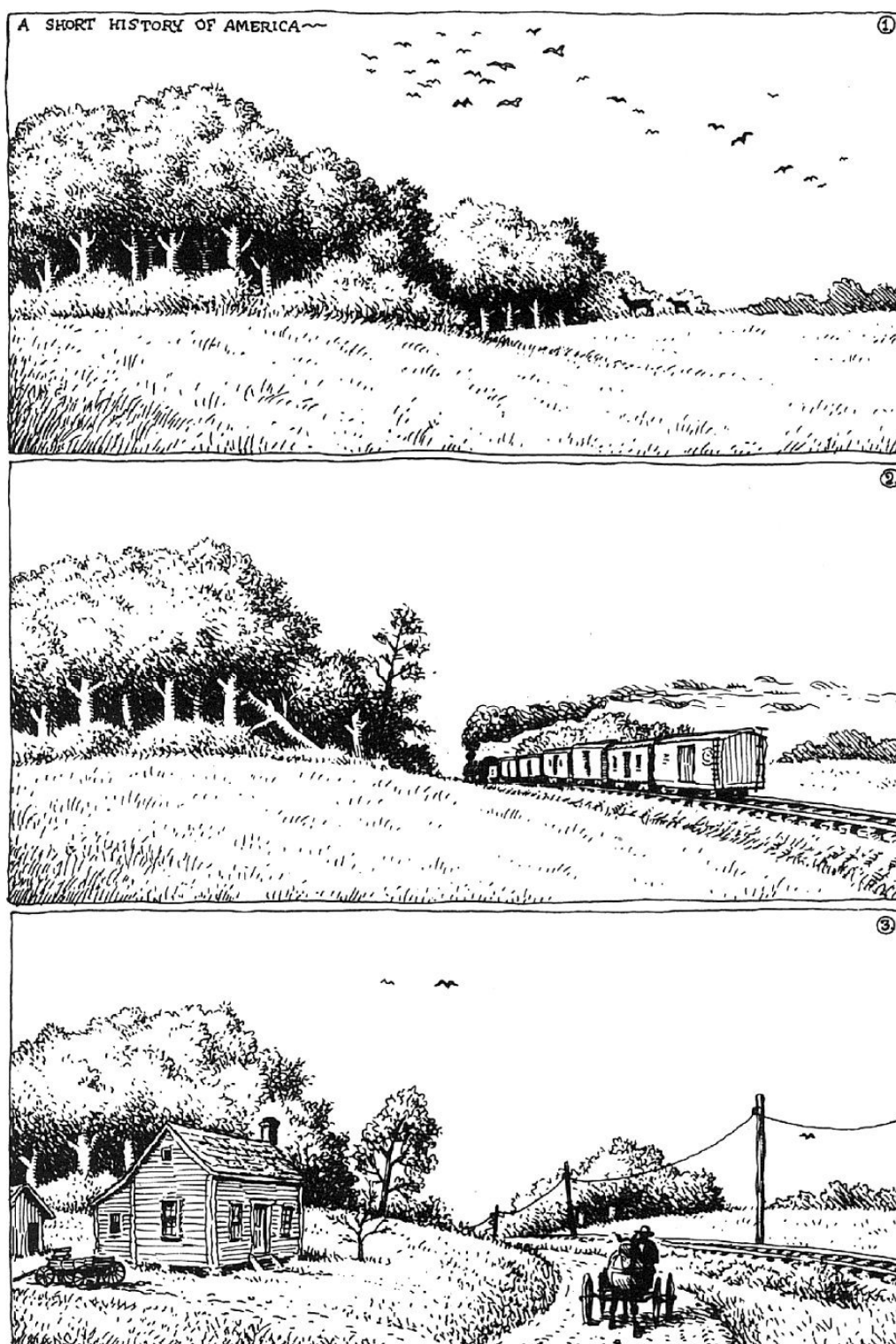
A fonte 8 corresponde a que tipo de formação vegetal?

Que tipo de clima corresponde à fonte 8?

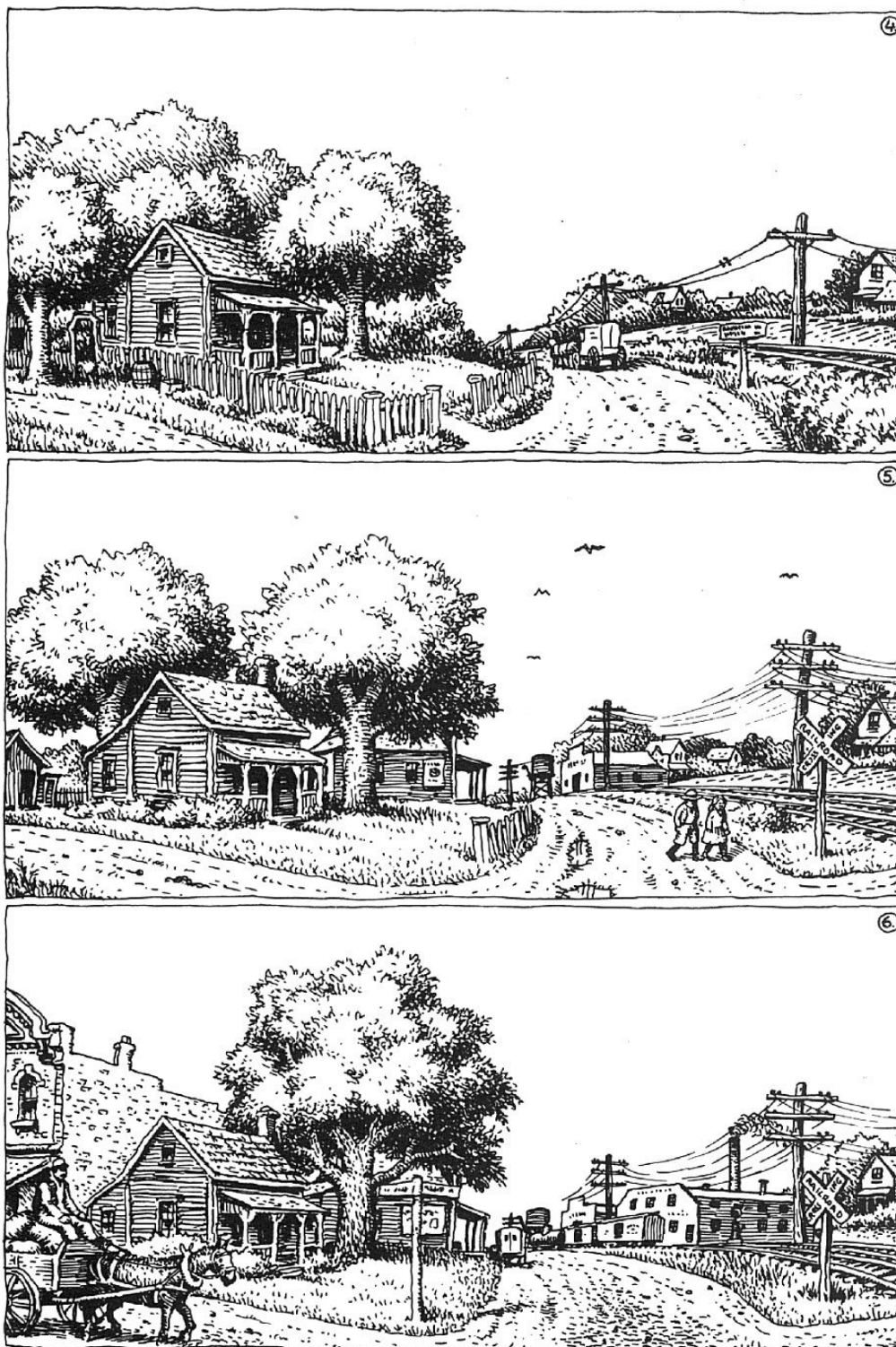
Como se chama a árvore onde o pássaro fez o ninho?

Neste tipo de floresta, as folhas tem uma particularidade especial, sabes qual é?

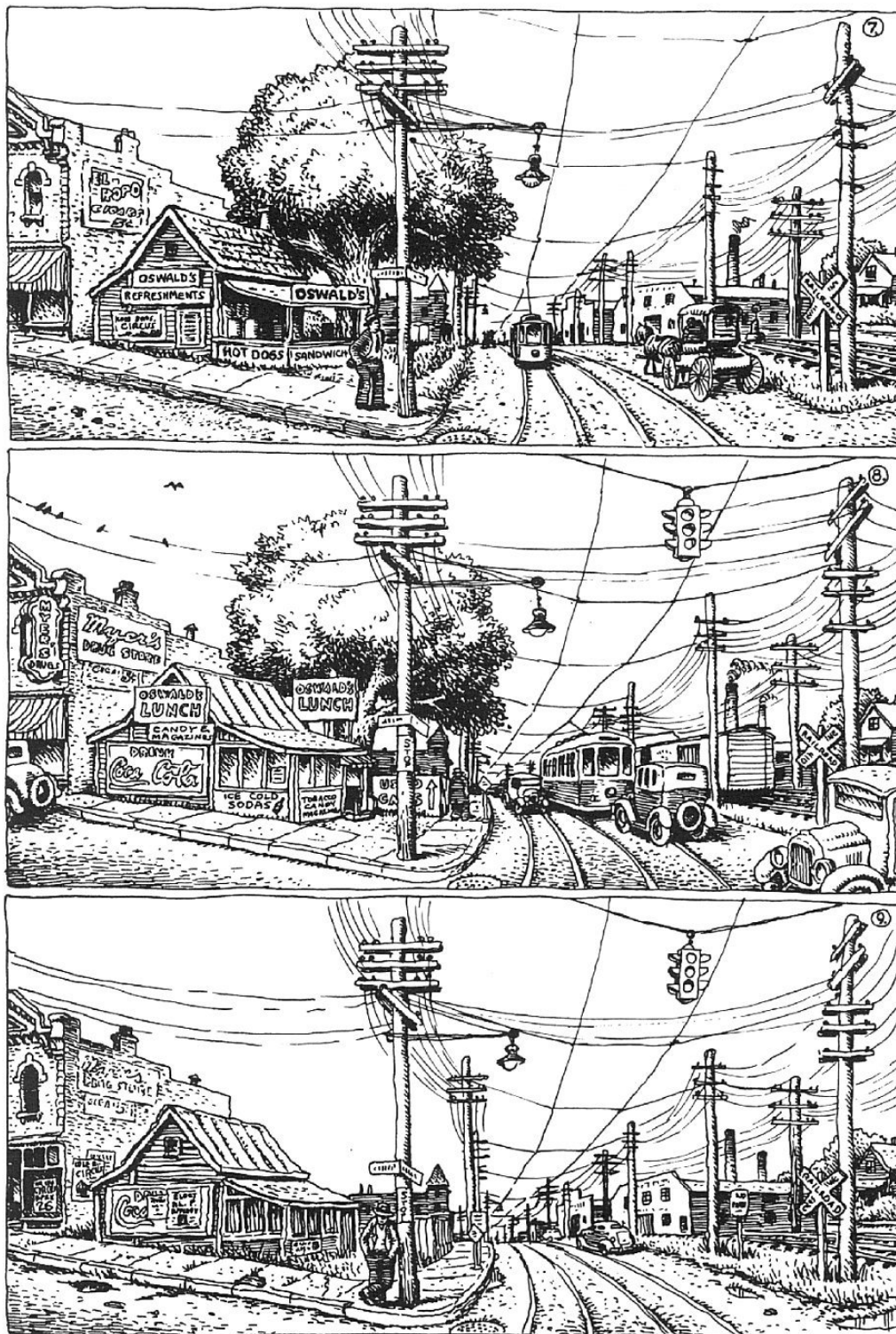
Anexo XI



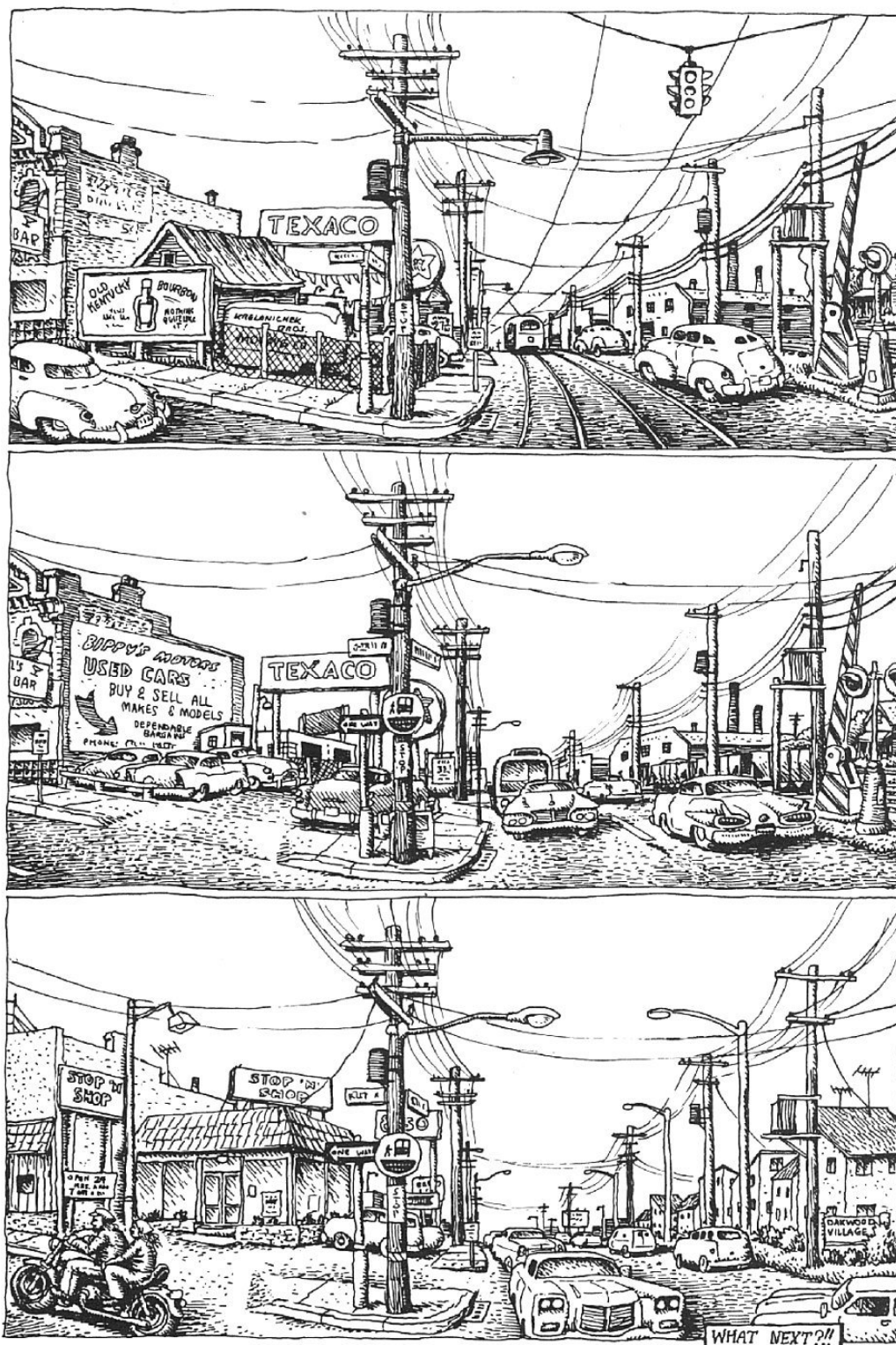
Robert Crumb - "A Short History of America". (1988). Whole Earth Review, 20th Anniversary issue, nº61.



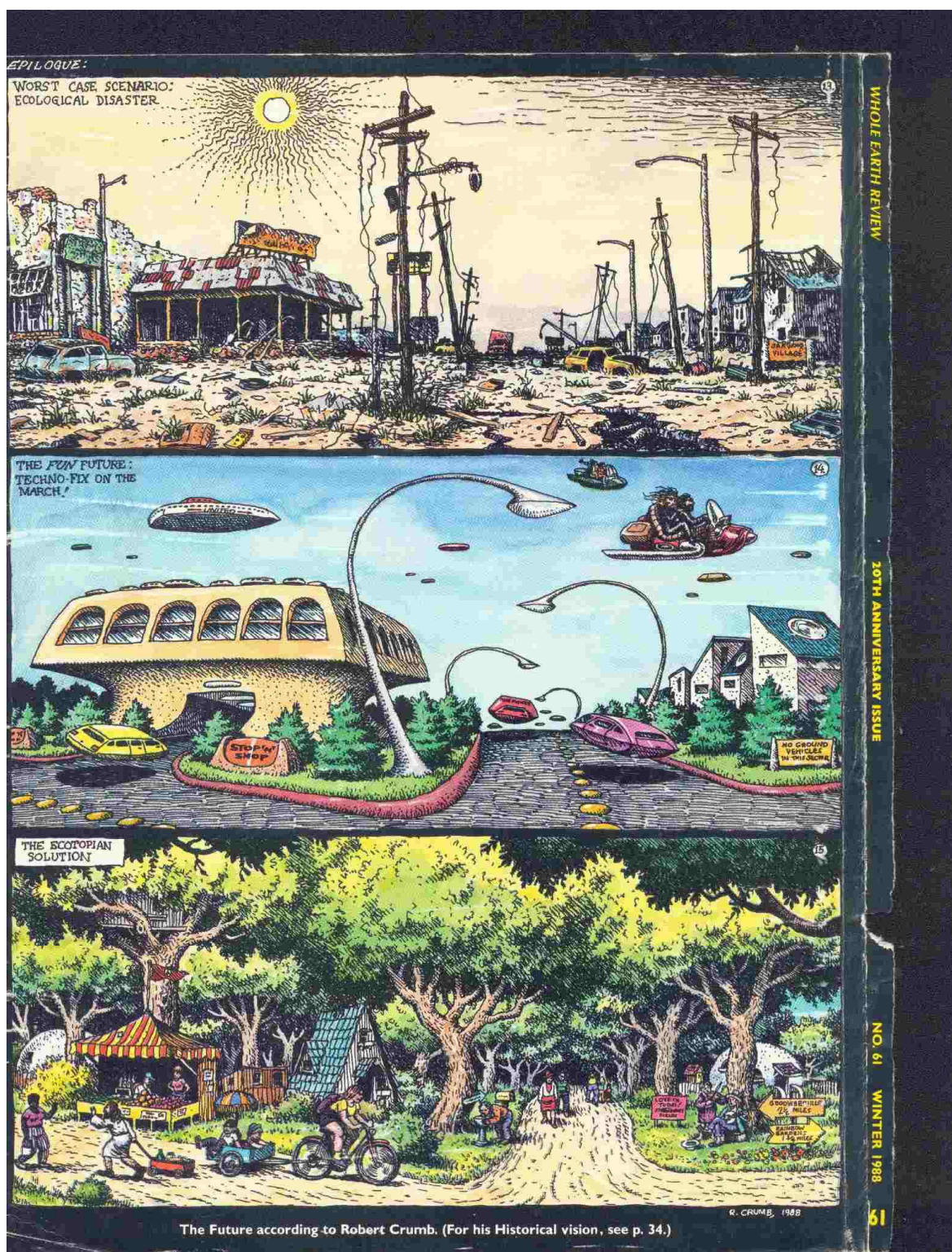
Robert Crumb - "A Short History of America". (1988). Whole Earth Review, 20th Anniversary issue, nº61.



Robert Crumb - "A Short History of America". (1988). Whole Earth Review, 20th Anniversary issue, nº61.



Robert Crumb - "A Short History of America". (1988).Whole Earth Review, 20th Anniversary issue, nº61.



Robert Crumb - "A Short History of America". (1988). Whole Earth Review, 20th Anniversary issue, nº61.



Escola Secundária com 3ºCEB
Ficha de trabalho de Geografia - 8º Ano

TEMA - População e Povoamento

Nome :

Turma:

Nº:

Data:

Observa a Banda Desenhada “Uma pequena história da América” de Robert Crumb e responde às seguintes questões:

1 -Na **figura 1** estamos perante uma paisagem natural ou humana? E na **figura 3**? Justifica ambas as respostas

2 - Analisa as **figuras do nº 1 à 12** e indica algumas das evoluções na paisagem com que te vais deparando

3 - Achas que **as redes e meios de transporte e telecomunicação** foram importantes para o progresso humano? Porquê?

4 - Observando as imagens qual foi a inovação mais importante para ti? Porquê?

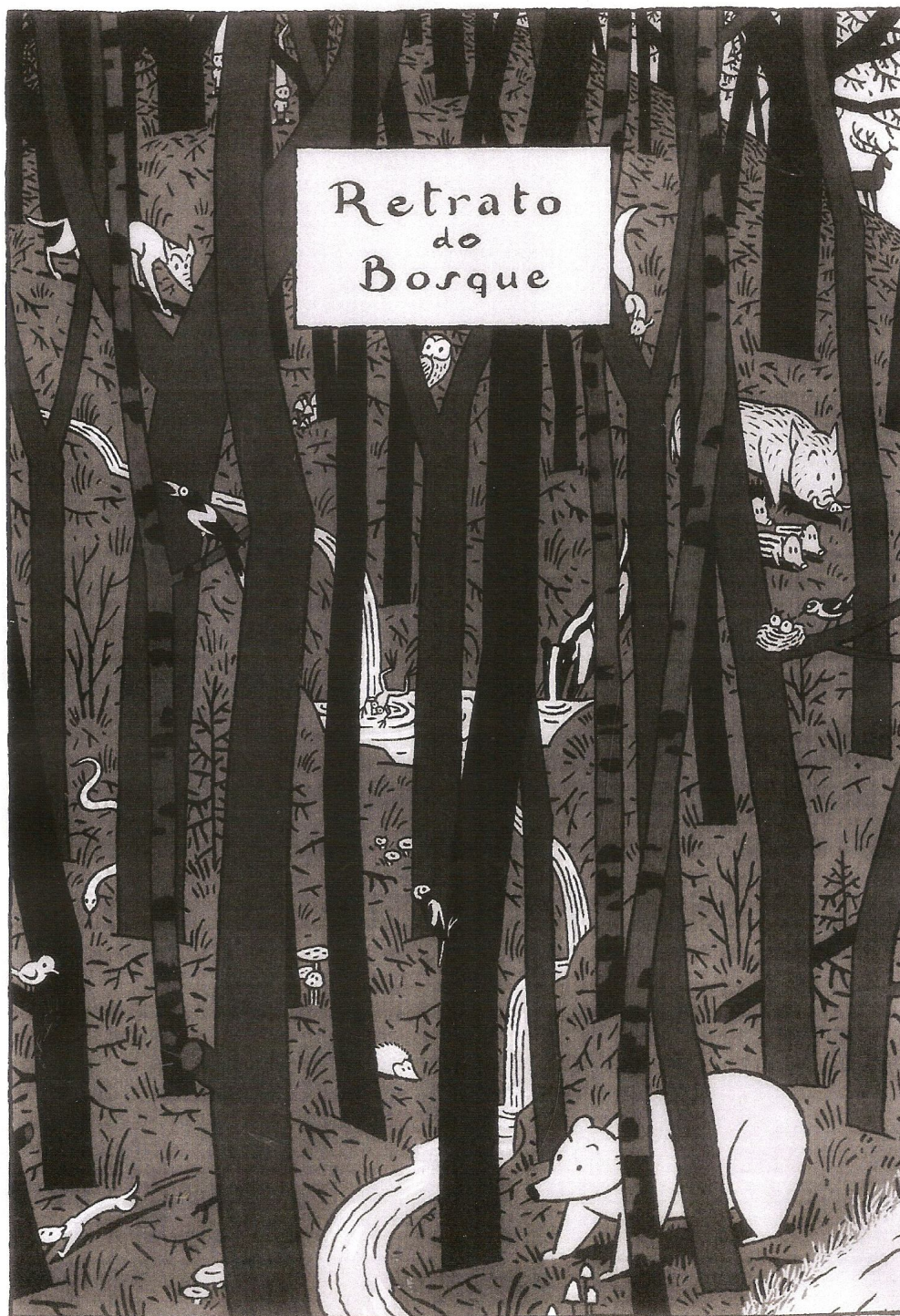
5 - As imagens mostram-nos alguns dos impactos que o desenvolvimento das redes de transporte tem nos espaços envolventes. Dá alguns exemplos desses impactos nas paisagens

6 - Existem **factores humanos e naturais** que influenciam a distribuição da população. Observa as imagens e dá dois exemplos para cada um dos factores.

7 - Observa a Banda Desenhada e refere algumas características fazem deferir as paisagens rurais das paisagens urbanas

8 - As **figuras 13, 14 e 15**, correspondem a 3 futuros possíveis, qual deles achas que é mais provável vir a acontecer? Qual deles é que gostarias mais que acontecesse?

Anexo XII



13

Francesc Capdevila (MAX) - Retrato do Bosque. Imagenes de la Historia, Terra Nostra. (1998). Ikusager Ediciones













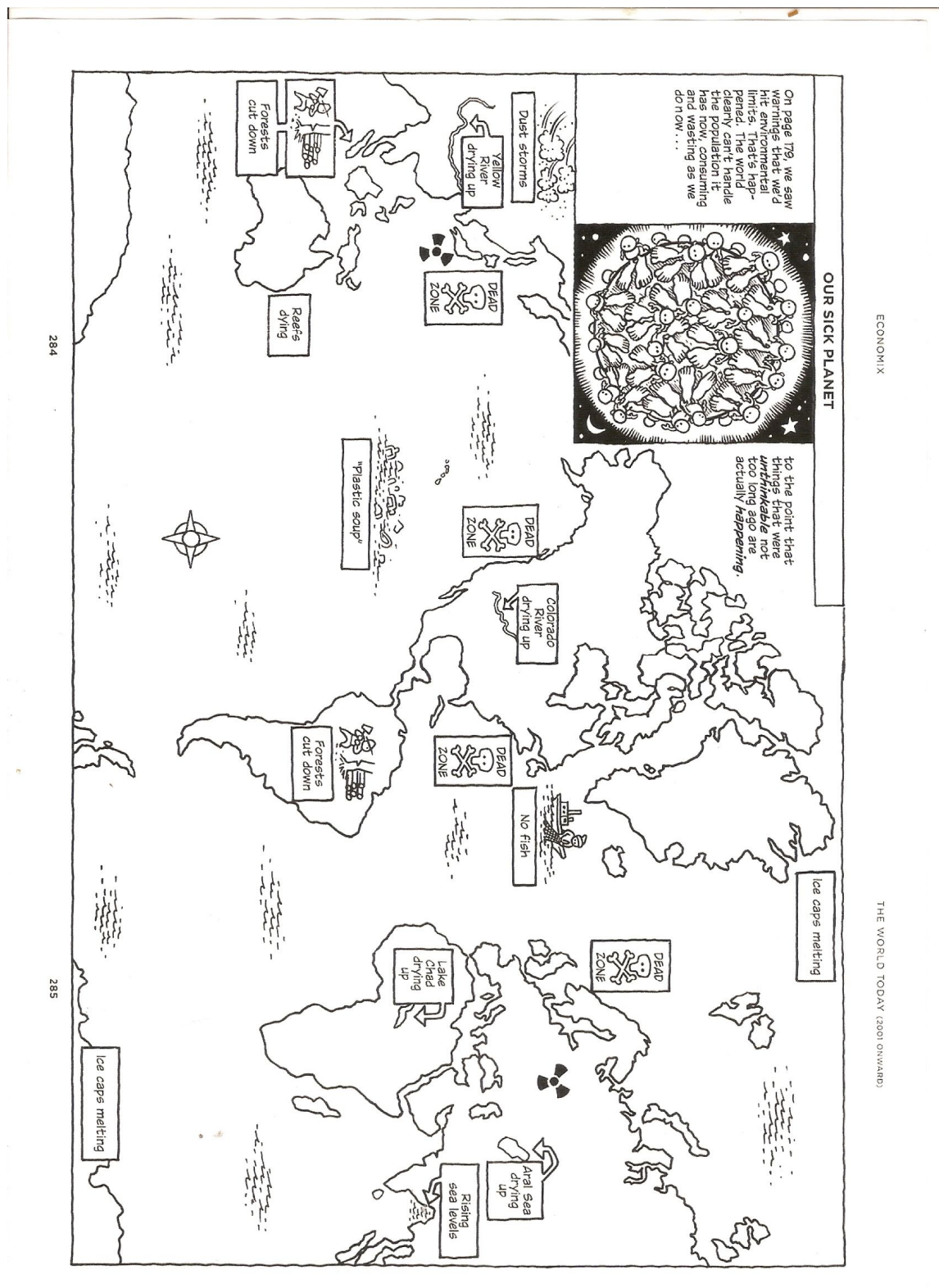




Data:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Anexo XIII



Michael Goodwin & Dan E. Burr. (2012) Economix, How our economy work (and doesn't work) in word and pictures. New York: Abram s Comicarts.

